

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Vychovatelství

**Studijní obor:** Pedagogika volného času

Vytvoření zážitkově pedagogického programu se  
zaměřením na rozvoj uměleckého cítění

Creating experiential educational program aimed at  
developing artistic sensibility

**Bakalářská práce:** 10-FP-KPP-22

**Autor:**

Petra LAMAČOVÁ

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** Mgr. Zuzana Pechová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
52	0	1	4	38	4

V Liberci dne: 22. 4. 2012

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Petra Lamačová

adresa: Nušlova 2283/31, Praha 5 - Nové Butovice

studijní obor (kombinace): Pedagogika volného času

Název BP: Vytvoření zážitkově pedagogického programu se zaměřením na rozvoj uměleckého cítění

Název BP v angličtině: Creating experiential educational program aimed at developing artistic sensibility

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Pechová

Konzultant:


Termín odevzdání: květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 7.4.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): Petra LAMAČOVÁ

Datum: 16.6.

Podpis:



Název BP:	VYTVOŘENÍ ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉHO PROGRAMU SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ UMĚLECKÉHO CÍTĚNÍ
Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Pechová
Cíl:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- popis současného stavu řešené problematiky</li> <li>- teoretické zpracování vhodnosti aplikace artefiletiky v programech zážitkové pedagogiky</li> <li>- teoretické zpracování programu</li> <li>- aplikace programu na kurzu zážitkové pedagogiky</li> <li>- vyhodnocení programu</li> </ul>
Požadavky:	<p>pravidelné konzultace s vedoucím bakalářské práce</p> <p>nastřádání dostatečného množství teoretických informací</p> <p>průzkum současného stavu řešené problematiky v praxi</p> <p>propojení teoretických informací s praxí</p> <p>vytvoření a zpracování evaluačních dotazníků</p>
Metody:	<p>teoretická část - literární rešerše, rešerše jiných zdrojů (internetové zdroje, semináře, konference atd.), tvorba programu</p> <p>praktická část - realizace programu, pozorování, evaluace programu, dotazníkové šetření</p>
Literatura:	<p>SLAVÍK, J. Artefiletika, od výrazu k dialogu ve výchově. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 200s. ISBN 80-7184-437-3.</p> <p>ABIRÁDOVÁ, H. Výtvarná dílna. Praha: Triton, 2005. 290s. ISBN 80-7254-705-4.</p> <p>SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění. (teorie a praxe artefiletiky 1. díl) Praha: Univerzita Karlova, 2001. 281s. ISBN 80-7290-066-8.</p> <p>SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění. (teorie a praxe artefiletiky 2. díl) Praha: Univerzita Karlova, 2004. 303s. ISBN 80-7290-130-3.</p> <p>KULKA, J. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008. 435s. ISBN 978-80-247-2329-7.</p> <p>FINK, E. Hra jako symbol světa. Praha: Český spisovatel, 1993. 268s. ISBN 80-202-0410-5.</p> <p>KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii. Brno: Computer Press, 2009. 135s. ISBN 978-80-251-2562-5.</p> <p>HANUŠ, R. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. 192s. ISBN 978-80-247-2816-2.</p>

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Vytvoření zážitkově pedagogického programu se zaměřením na rozvoj uměleckého cítění

**Jméno a příjmení autora:** Petra Lamačová

**Osobní číslo:** P08000387

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 04. 2012

---

Petra Lamačová

## **Poděkování**

Moje poděkování za vedení při tvorbě této práce patří mé vedoucí Mgr. Zuzaně Pechové za připomínky a odborné rady. Dále bych chtěla poděkovat vedoucím prožitkových akcí, že mi svěřili důvěru a nechali volnost při realizaci programu Tři pohledy na „já“ a také všem ostatním spoluorganizátorům, kteří mě v realizaci podpořili. V neposlední řadě patří mé veliké díky rodině, která mi dala možnost studia vysoké školy a plně mě v něm podpořila. Z hlediska opory, nemohu zapomenout i na své přátele, od kterých jsem dostala mnohdy podnětné komentáře a motivační povzbuzení ve chvílích, kdy bylo opravdu potřeba.

## Anotace

Bakalářská práce se zabývá artefiletikou ve spojení se zážitkovou pedagogikou. Jejím cílem bylo v teoretické části zmapovat současný stav řešeného tématu a zdůvodnit vhodnost aplikace artefiletiky na zážitkově pedagogických akcích. Cílem praktické části bylo vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit artefiletický program. Práce tedy ukazuje možnost propojení těchto dvou výchovně-vzdělávacích směrů. A vychází z předpokladu, že obory artefiletika a zážitková pedagogika jsou si natolik příbuzné a oba vedou k totožným či velmi podobným cílům. A že jejich propojením tedy dojdeme k snazšímu či alespoň plynulejšímu dosažení těchto cílů.

Teoretická část obsahuje analýzu odborné literatury, která přibližuje pojmy zážitková pedagogiky a artefiletika. Zaměřuje se na jejich vymezení, na vyzdvížení vzájemných podobností a na následné zdůvodnění vhodnosti jejich propojování.

Praktická část obsahuje, dle stanovených cílů, samotnou tvorbu artefiletického programu s názvem Tři pohledy na „Já“, jeho realizaci na třech různých zážitkově pedagogických akcích, které mají každá svou specifickou charakteristiku a vyhodnocení jeho stanovených cílů.

**Klíčová slova:** zážitková pedagogika, artefiletika, dramaturgie, skupinová dynamika, výrazová hra, reflektivní dialog, program, zúčastněné pozorování, reflexe, hitace, zpětnovazebný esej

## **Annotation**

This bachelor thesis deals with the arts education (artefiletika) in connection with experiential education. The aim of the theoretical part is discovering of the contemporary condition of the discussed topic and also the explanation why to use arts education during the experiential education projects. The aim of the practical part is create, implement and evaluate arts education's scheme. This thesis shows how it is possible to connect these two educational movements and presupposes that they are so closed and both lead up to the same or really similar aims. It follows that we should achieve these goals by simpler way.

The theoretical part includes the analysis of technical literature that describes the conception of arts education and experiential education and is also aimed to their determination, to emphasis theirs similarities and subsequently the connection between them.

According to given aims, the practical part contains the creation of arts education's programme named "Tři pohledy a Já", its realization on three different experiential educations' actions. Every of these actions have their own specific characterization and evaluate the given aims of the programme.

**Key words:** experiential education, arts education, dramaturgy, group dynamics, expression game, reflective dialogue, programme, concerned observation, reflection, hit-ace, feedback essay

# Obsah

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>3</b>
2.1 Výchovné aspekty zážitkové pedagogiky a artefiletiky .....	3
2.2 Prožitková/Zážitková pedagogika.....	4
2.2.1 Historický rámec prožitkové/zážitkové pedagogiky v zahraničí a u nás .....	4
2.2.2 Možná vymezení pojmu prožitková/zážitková pedagogika na českém území .....	5
2.2.3 Zážitková pedagogika v praxi (zážitkově pedagogické kurzy) .....	8
2.3 Umění a výchova.....	13
2.3.1 Vymezení pojmu artefiletika .....	14
2.3.2 Artefiletika v praxi.....	15
2.4 Podobnost mezi zážitkovou pedagogikou a artefiletikou .....	16
<b>3. Předpoklad bakalářské práce (zážitkově pedagogický kurz a artefiletika)18</b>	
<b>4. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>18</b>
4.1 Tvorba artefiletického programu Tři pohledy na „Já“ .....	18
4.1.1 Vymezení cílů.....	19
4.1.2 Téma programu Tři pohledy na „Já“.....	20
4.1.3 Forma programu Tři pohledy na „Já“.....	21
4.1.4 Struktura programu Tři pohledy na „Já“ .....	22
4.1.5 Detailní popis programu Tři pohledy na „Já“.....	23
4.1.6 Zařazení programu Tři pohledy na „Já“ na prožitkově pedagogické akci .....	25
4.2 Metodologie vyhodnocování.....	26
4.2.1 Metody sběru dat.....	26
4.3 Realizace programu a prezentace sebraných dat .....	27
4.3.1 Tři pohledy na „Já“ na kurzu Indiana Jones a Šankarovy kameny.....	28
4.3.2 Zúčastněné pozorování .....	30
4.3.3 Hitace .....	33
4.3.4 Tři pohledy na „Já“ v projektu ART proŽITek.....	33



4.3.5 Zúčastněné pozorování .....	34
4.3.6 Tři pohledy na „Já“ na kurzu Triboluminiscence .....	36
4.3.7 Zúčastněné pozorování .....	37
4.3.8 Zpětnovazebný esej.....	40
4.4 Prezentace výsledků.....	42
4.4.1 Indikátory hodnocení splnění cílů programů .....	42
4.4.2 Tabulky vyhodnocení splnění cílů programu .....	43
4.4.3 Shrnutí vyhodnocení programu, návrhy na zlepšení a transfer .....	44
<b>5. ZÁVĚR .....</b>	<b>46</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>48</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>52</b>

## Seznam použitých zkratk

OB:	Outward Bound
PŠL:	Prázdninová škola Lipnice
C(1-5):	cíl (1-5)

# 1. ÚVOD

Tématem předložené práce je uplatnění artefiletiky na kurzech a jiných dlouhodobějších projektech zážitkové pedagogiky. Pro tyto dvě pedagogické oblasti jsem se rozhodla po bližším a praktickém setkání se s nimi během studia oboru Pedagogika volného času na Technické universitě v Liberci. Tento obor je velice obšírný, uplatnění po dokončení jeho studia je rozsáhlé, záleží pak už jen na zaměření, založení a iniciativě studenta samotného. Tak například má možnost stát se organizátorem teambuildingových aktivit, či se věnovat environmentální výchově, nebo jít sportovním směrem a být instruktorem lyžování, snowboardingu, nebo upřednostnit práci s dětmi a usadit se třeba v DDM atd., možností se nabízí mnoho.

Zážitková pedagogika, která se prolíná celým tříletým studiem, pro mě byla, jako téma závěrečné práce, jasnou volbou. Již od prvního ročníku se o ni zajímám, protože ji pokládám za velmi zdařilý a účinný prostředek k výchově a vzdělávání jedinců všech věkových kategorií. Vždy jsem byla spíše člověkem praktickým, který si potřebuje teoretické informace vyzkoušet a ověřit na vlastní kůži, tím vše lépe pochopit, uvěřit tomu a zapamatovat si vše. Takto nabyté znalosti, zkušenosti a dovednosti jsou pak hlubší a dají se lépe využívat v praxi. Výchova a vzdělávání prostřednictvím zážitkové pedagogiky je založena právě na praktickém prožití určité situace a jejím následném reflektování a uvědomování si různých zákonitostí a pravidel dění kolem nás.

Lidé jsou tvory uměleckými a kulturními, mnozí z nás máme potřebu se kultivovaným, estetickým způsobem vyjadřovat, formovat prostředí kolem nás k obrazu svému. Chceme, a snažíme se, objevovat krásno a tvořit kulturní společnost s vlastním uměleckým projevem. Skrze umění vyjadřujeme svá niterná prožívání, reflektujeme dění doby, docházíme tak k hlubšímu poznání sebe a společnosti. Druhým výchovně vzdělávacím směrem uplatněným v této práci je tedy artefiletika, neboli výchova uměním. Zkusila jsem tyto dva obory propojit a vytvořila artefileticky zaměřený program, který jsem realizovala ve třech prožitkově-pedagogických akcích, což jsem stanovila, společně s teoretickým zpracováním tématu a vyhodnocením realizace programu, za cíl této bakalářské práce.

Práce vychází z předpokladu, že obory artefiletika a zážitková pedagogika jsou si natolik příbuzné a oba vedou k totožným či velmi podobným cílům. Jejich propojením tedy dojdeme k snazšímu, či alespoň plynulejšímu dosažení těchto cílů. Pro ověření předpokladu byly pro předloženou bakalářskou práci zvoleny metody literární rešerše, tvorba programu, realizace programu. A také hodnocení splnění cílů programu, pomocí těchto metod sběru dat: zúčastněné pozorování, které zahrnuje též popis účastnické reflexe, dále hitace a psaní zpětnovazebného eseje.

Text je rozdělen na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se snažím o hlubší přiblížení zážitkové pedagogiky, artefiletiky včetně jejích výchovně vzdělávacích metod a o zdůvodnění vhodnosti jejich propojování. Kapitoly této části vytváří teoretický rámce pro část praktickou. Je zde vymezení pojmů zážitková pedagogika a artefiletika, kterými se následně v práci řídím. Dále je zde popsán historický rámec zážitkové pedagogiky, kde se zmiňuji o odlišném vývoji tohoto směru u nás a v zahraničí. Artefiletika je spjata s uměním a proto je zde též zmínka o výchovném aspektu umění, a o tom jak artefiletika vznikla. Je zde teoreticky popsáno, jak vypadá zážitková pedagogika a artefiletika v praxi. Poslední kapitolou teoretické části je porovnání artefiletiky a zážitkové pedagogiky společně s odůvodněním proč se domnívám, že je propojování těchto dvou disciplín vhodné.

Druhá část práce je praktické využití teoretických znalostí a je plně spjata s cíli bakalářské práce. Je stanoven její předpoklad a praktická snaha o jeho naplnění, což znamená, že je zde vytvořen program inspirovaný hlavními kritérii a strukturou výukových hodin artefiletiky. Tento program byl zrealizován, další kapitola je tedy popisem vícenásobné realizace a jejím zhodnocením s přihlédnutím ke specifikům zážitkově pedagogických projektů, na kterých byla realizována. Závěrem praktické části je shrnutí a zamyšlení nad možnostmi vylepšení daného programu.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Výchovné aspekty zážitkové pedagogiky a artefiletiky

Sklon dvacátého století, jak se zmiňuje Slavík ve svých textech, je brán jako období „tzv. krize výchovy.“ *„Opakují se výzvy ke změnám v pojetí výchovy a vzdělávání. Proti tradičním scientistním a normativním koncepcím stojí celá řada nových výchovných směrů, které jsou důkazem, že konec nového tisíciletí je pro výchovu obdobím zkoumání, tápání a tvorby. Ale nikoli skepse“* (Slavík, 1997, str. 9).

Lidé jsou dnes svobodomyšlnější a dávají větší prostor svému osobitému vyjádření. Důraz ve společnosti se klade na originalitu a tvořivost jedince, což s sebou však přineslo problém, jak se vyrovnat s jinakostí? A z tohoto problému vyplynul velký úkol dnešní společnosti: hledat rovnováhu mezi individuálním a společným. Lidé jsou bytostí společenské a jedna ze základních lidských potřeb je sounáležitost, neboli touha, být součástí nějakého společenství. Každý člověk je také individualita a další výrazná potřeba je autentická seberealizace, čili touha uplatnit se v něčem, po svém, co nám přináší uspokojení. Mohlo by se zdát, že tyto dva pojmy jsou si protikladem: individualita versus společenskost. Jde vlastně být obojí zároveň? Myslím, že důsledkem setkávání těchto protikladů může být mnohdy vzájemné nepochopení až konflikt. A právě proto by se společnost měla s touto otázkou nějakým způsobem porovnat.

Tato otázka, jak „ve světě“ být sám sebou a zároveň s ostatními lidmi?, by měla být, dle Slavíka (1997) jak zdůrazňuje ve své literatuře, hlavní otázkou výchovy. V současné době tedy vznikají nové výchovně vzdělávací směry jako Artefiletika, Dramatická výchova, Multikulturní výchova, Zážitková pedagogika a další, které jednoznačně vedou ke konfrontaci jednotlivce a skupiny. Všechny tyto výchovně vzdělávací modely mají společné kladení důrazu na rozvoj a možnosti žáků a studentů. Vztah učitele a žáka je v těchto přístupech kooperativní, nikoli autoritativní ze strany učitele, jak tomu bývalo dříve zvykem. Dalo by se říci, že jsou tyto směry zaměřeny na osobnostně-sociálně rozvíjející se model, kdy je žák chápán jako jedinečná, svébytná osobnost, která se neustále rozvíjí, se kterou je potřeba neustále rozvíjet její potenciál. Osobnost, která má postupně převzít rozvoj do vlastních rukou, nebýt závislá na vnějším řízení, ale také být součástí nějaké společnosti. V zájmu jedince a i nynější demokratické

společnosti by mělo být formování socializovaných, ale přitom autentických osob (Pelikán, 1995).

Poprvé jsem se s prožitkovou pedagogikou setkala na seznamovacím kurzu studovaného oboru Pedagogika volného času, bylo to praktické a rozhodně zábavné setkání. Ve druhém ročníku, kdy jsme měli předmět, který se přímo jmenoval Prožitková pedagogika, jsem se s ní seznámila o dost hlouběji a to i v teoretické rovině. Po absolvování několika školení, týkajících se této problematiky, a po účasti na kurzu Triboluminiscence 2010 pod vedením Prázdninové školy Lipnice, jsem věděla, že tato oblast je ta, kterou se chci hlouběji zabývat. Prožitková pedagogika mě samotnou v mnohém posunula, setkala jsem se díky ní s mnohými zajímavými a inspirativními lidmi, s kouzelnými a ne příliš navštěvovanými místy, ale hlavně jsem se díky ní setkala také sama se sebou. Což mi připadá v dnešní uspěchané společnosti to nejdůležitější.

## **2.2 Prožitková/Zážitková pedagogika**

### **2.2.1 Historický rámec prožitkové/zážitkové pedagogiky v zahraničí a u nás**

Prožitková/Zážitková pedagogika se zpočátku vyvíjela v České republice samostatným, odlišným směrem než v zahraničí. Jak zmiňují Hanuš a Chytilová ve své knize Zážitkově pedagogické učení, můžeme objevit po světě několik významných směrů Prožitkové pedagogiky. Za jeden z německých významných počínů v této oblasti se považuje Salemská škola Kurta Hahna. Ve Velké Británii se v době 2. světové války podepsal na založení významné organizace Outward Bound opět stejný pedagog K. Hahn. Tato organizace časem začala pořádat kurzy pro dospělé a mládež, které měly směřovat k rozvoji jedince skrze překonávání výzev v přírodě. „Výraz *Outward Bound* zachycuje symbolicky pedagogický cíl OB: připravovat mladé lidi do života jako loď vyzbrojenou k velké plavbě“ (Hanuš, Chytilová, 2009 str. 23). V době vzniku této organizace se zahraniční prožitková pedagogika inspirovala převážně myšlenkami Johna Deweyho a Kurt Lewina a na jejich základě vznikl také v Americe zážitkově pedagogický přístup Projekt Adventure (Činčera, 2007), který má za snahu propojit dobrodružství se vzděláváním a výchovou ve školách.

Zážitková pedagogika však není novým objevem moderní doby, toto tvrzení najdeme jak v textech Neumanových (1999), tak i v Jiráskových (2004). Ke kořenům myšlenky zážitkové pedagogiky můžeme zavítat až k Platónovi, který využívá prožitku ve výchově. Dále je vhodné zmínit Rousseaua a Komenského, kteří považovali přímou zkušenost za základ výchovy. Další inspiraci pro zážitkovou pedagogiku můžeme hledat též v myšlenkách představitelů psychoanalýzy a neofreudiánů (A. Adler, C. G. Jung, E. Fromm) u humanistických psychologů (A. H. Maslow), u představitelů transpersonální psychologie (S. Grof) a dalších.

Česká republika, měla svůj osobitý vývoj zážitkově pedagogického směru, který byl spjatý hodně s přírodou. Tento svébytný směr je nyní uznáván jak po celém území české republiky, tak i ve světě. Konkrétně je pod tímto svébytným druhem zážitkové pedagogiky míněna metoda, která vznikala pod vedením organizace Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL). Jak píše Hanuš a Chytilová „*Je nesporné, že PŠL vytvořila vlastní pojetí zážitkové pedagogiky. Pokud se podíváme do zahraničí, existuje tu několik zážitkově pedagogických koncepcí, které s PŠL koncepcí nemají mnoho společného (nejblíže je pojetí zážitkové pedagogiky Kurta Hahna v hnutí Outward Bound)*“ (Hanuš, Chytilová, 2009 str. 16). V podmínkách komunismu vytvořila PŠL jedinečnou příležitost k sebepoznávání a seberozvíjení založené na vlastních metodických postupech a hrách.

### **2.2.2 Možná vymezení pojmu prožitková/zážitková pedagogika na českém území**

Když u nás vyšlo v roce 2004 pod hlavičkou Prázdninové školy Lipnice první číslo Gymnasionu, časopisu zabývajícího se zážitkovou pedagogikou, hned v úvodní části se snaží Ivo Jirásek (Jirásek, 2004) o vymezení pojmu Zážitková pedagogika. A první věta, kterou si zde můžeme přečíst, zní takto: „*Zážitková pedagogika jako pedagogický obor (směr) dosud ne zcela akceptovaný odbornou komunitou hledá své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín*“ (Jirásek, 2004, str. 6). Z této věty vyplývá, že v roce 2004 nebylo vymezení pojmu Zážitkové pedagogiky zcela jednoznačné. Však termínů jako „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „výchova v přírodě“ ad., se v té době, jak Jirásek zmiňuje dále ve svém textu, používalo hojně. Příčinu tohoto jevu přikládá pokusům o překlady odborných směrů pěstovaných v zahraničí. Jako například v anglickém jazykovém prostředí „experiential education“ („zážitková pedagogika“), „adventure education“ („vzdělávání dobrodružstvím“), „outdoor

education“ („venkovní vzdělávání“) atd. a v německé jazykové oblasti „Erlebnispädagogik“ („zážitková pedagogika“), přičemž však dochází ke stírání hranic mezi samostatnými směry.

### ***Zážitková versus prožitková pedagogika***

Hned úvodem, než zde vydefinuji pojmy, bych měla objasnit, zdali v tomto textu píši o zážitkové či prožitkové pedagogice. Jelikož jsem se rozhodla respektovat definici zážitkové pedagogiky, kterou stanovil Jirásek (2004), ta mi připadá nejobsáhlejší, nejvýstižnější a pro mou práci nejvhodnější, měla bych zde tedy užívat pouze název zážitková pedagogika. Jirásek sám ale ve svém textu píše, že pojem prožitek a zážitek není v obecné češtině vůbec rozlišován a že v současném českém jazyce nebyl prokázán žádný sémantický rozdíl mezi těmito pojmy. Jediné, co prokázáno bylo: „...že slovo „zážitek“ je v současné podobě češtiny používáno zhruba třikrát častěji než slovo „prožitek“. (Jirásek, 2004, str. 14) Dále v textu Jirásek užívá pojem Výchova prožitkem, což považuje za nejvýstižnější termín pro ušlechtilé trávení volného času. A právě pojem zážitková pedagogika vymezuje jako „její teoretické postižení“ (Jirásek, 2004, str. 15).

Z uvedeného tedy vyplývá, že se dají používat oba pojmy ve shodném významu, a jelikož v názvu mé bakalářské práce pracuji s výrazem zážitková pedagogika, v následujících řádcích se budu držet tohoto pojmu (vyjímaje citací) s odkazem na Jiráskovu definici, která zní takto: „Pod označení zážitková pedagogika tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takovýchto výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním) v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrozličnějšími prostředky (hry všech typů, modelové situace, tvořivé a dramatické dílny, besedy a diskuse, fyzicky i psychicky náročné výzvnové situace, sebepoznávací i týmové spolupráci směřující aktivity). Pro zážitkovou pedagogiku je vždy prožitek pouze prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti“ (Jirásek, 2004, str. 15).

V odborné literatuře alespoň částečně vymezují pojem zážitkové pedagogiky také Hanuš a Chytilová (2009), Važanský (1992), Činčera (2007), Drahanská (Pracovní materiály metodického kurzu PŠL MEKKA), Pávková a kol. (1999), Franc a kol. (2007) a další.

Podle Hanuše a Chytilové (Hanuš, Chytilová, 2009) zážitková pedagogika vytváří situace, které umožňují účastníkovi aktivně konat a prožívat, což mu odhaluje nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti. *„Zážitková pedagogika klade nároky na jedince, skupinu, společnost a uskutečňuje změnu způsobu myšlení, jednání a konání. Upozorňuje na spojitost „mozku, srdce, ruky“, na tři důležité rozměry lidského života“* (Hanuš, Chytilová, 2009 str. 20).

Činčera (2007, str. 16) tvrdí, že: *„Základním východiskem prožitkové pedagogiky se stala teorie, podle které se lidé učí z vlastních zkušeností, pokud ty nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně dobře porozuměno.“*

Na tuto myšlenku je možné navázat významově stejnou větou Drahanské, která částečně vychází také z Jiráskovy definice. *„Základním principem zážitkové pedagogiky je ve všech případech využití osobního zážitku k výchově a vzdělávání.“* (Drahanská, Pracovní materiály metodického kurzu PŠL MEKKA, str. 1) Další pro mne novou a jistě trefnou připomínkou Drahanské je, že prožitková pedagogika nabízí dvě roviny uplatnění. První rovinou jsou mezilidská komunikace, schopnost přijímat a dávat zpětnou vazbu, skupinová spolupráce, schopnost učit se adt.. Tuto rovinu Drahanská pojmenovává jako oblast kompetencí. Druhou rovinou jsou takzvané specifické obsahy, čímž míní obsahy školních předmětů, témata projektů, či firemních školení, tedy obsahy týkající se spíše vzdělávání než výchovy.

Pojem zážitková pedagogika je pro tuto práci vymezen dostatečně, z Jiráskovy definice bych pro svůj účel práce zdůraznila, že zážitková pedagogika jsou takové výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí a že prožitek je v tomto případě vždy pouze prostředek, nikoliv cíl. A cílem je ve všech případech komplexní rozvoj osobnosti (Jirásek, 2004).



## **Zážitek**

Domnívám se, že v této kapitole bych se měla ještě trochu pozastavit nad zážitkem samotným. Co to vlastně zážitek je? Kirchner (2009) pro větší porozumění zážitku, slovo rozděluje na dvě části a to předponu ZA a základ ŽÍT. A tvrdí, že díky předponě „za“ působí celé slovo „zážitek“ uceleně, celistvě a nabývá charakteristiky něčeho přesahujícího. Samotný slovní základ „žít“ jednoznačně odkazuje na aktivnost, živost jeho významu. Zážitek tedy dle autora obsahuje skutečné prožitky a také zvnitřněné zkušenosti. Konkrétně vymezuje zážitek jako: „*Něco, co jsem prožil, zkusil, viděl, slyšel, držel, mám v sobě jako zvnitřněnou zkušenost – zážitek*“ (Kirchner, 2009, str. 25). Dalším autorem, který se se slovem zážitek zabývá hlouběji, je Slavík (2001). Popisuje jej takto „*Slovem „zážitek“ tedy označujeme osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách vracet*“ (Slavík, 2001, str. 64). Ve vztahu se zážitkem se oba autoři zmiňují také o prožitku, který považují za jeho nezbytnou součást. Prožitkem jsou v tomto případě označovány city, pocity a nálady, které byly vyvolány během zážitku, uložené do vzpomínek. Slavík (2001) také zdůrazňuje, že vzpomínky ze zážitku jsou nejen duševními, ale také vzpomínkami tělesnými (to znamená psychosomatické), což napomáhá jejich snažšímu znovuvybavení.

### **2.2.3 Zážitková pedagogika v praxi (zážitkové pedagogické kurzy)**

Formy uplatňování zážitkové pedagogiky v praxi jsou dle Činčery, pobytové akce a kurzy, průběžně probíhající soustředění, dále tematická výuka, dlouhodobé školní projekty, projektové dny, či několikahodinové tematické bloky (Činčera, 2007). Všechny tyto formy bych si dovolila, shrnout pod pojem projekt, stejně jak tomu učinili v knize Zážitkově pedagogické učení Hanuš a Chytilová (Hanuš, Chytilová, 2009). Dle příručky Řízení projektů T-Kit (2007) je projekt definován jako „individuální společný počín, který je pečlivě naplánován a je navržen k dosažení konkrétního cíle.“ A díky tomuto vymezení si myslím, že je hromadné pojmenování termínem projekt možné. Všechny projekty mají společné tři fáze: vznik, realizace a vyhodnocení. Každá z těchto fází zahrnuje soubor úkonů, které na sebe navazují, aby vše fungovalo, tak např.: propagace, stanovování cílů v přípravné fázi a zhodnocení výsledku a tvorba závěrečné zprávy ve fázi vyhodnocování. V této části práce bych se však chtěla věnovat pouze jedné složce z přípravné fáze a to sestavování programu a s ním spjatou problematikou skupinové dynamiky. Sestavování

programu u nás v České republice získalo specifické označení dramaturgie. Toto označení na svět přivedl kolektiv Prázdninové školy Lipnice (Činčera, 2007).

### ***Dramaturgie***

Pojem Dramaturgie bývá spojován s uměleckým prostředím, zejména s divadlem a filmem. Hlavním úkolem dramaturgie je zkoumat vztah mezi světem a divadelním jevištěm, Dramaturg vybírá témata, která ve společnosti žijí, jsou zrovna oblíbená, a místa, která tato témata charakterizují. Organizátor prožitkového projektu postupuje stejným způsobem a díky tomu se začalo užívat termín dramaturgie také v PŠL.

Jak zmiňují Paulusová „V „interním pojmosloví PŠL“ je dramaturgie chápána jako metoda jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu“ (Paulusová, 2004, str. 85). Také však zmiňují, že dramaturgie jako taková není vynálezem PŠL, ale spíše se snaží tuto metodu rozvíjet a využívat.

### ***Trojí umění dramaturgie:***

Petr Hora a kolektiv sepsali v knize Prázdniny se šlehačkou (1984) Trojí umění dramaturgie, které vystihuje nejzákladnější kvality dobrého zážitkově pedagogického programu:

- 1) vytvořit plně vyvážený program, který se bude dotýkat všech, bude respektovat předem stanovené cíle akce, a bude také vyhovovat mentalitě i zájmům účastníků,
- 2) vhodně vybrat aktivity, které budou nejlépe vyhovovat dané akci a jejím konkrétním účastníkům,
- 3) předložit vytvořené programy v pravý čas.

Aby dramaturgie fungovala tak jak má, aby splnila tyto tři body, je důležité, aby nezkostratěla, je potřeba neustále s programem pracovat a přepracovávat jej podle dané situace. Nesmíme se spokojit se šablonami. Dobré dramaturgování se stane špatným, jakmile přestaneme uvažovat a jednat tvořivě.

### ***Dramaturgické zásady:***

Také sepsali Petr Hora a kolektiv (1984) 23 dramaturgických zásad, které zde však předkládají ne jako návod na konkrétní postup pro tvorbu správně dramaturgicky zpracovaného programu, ale jen jako určitou nápovědu, která by mohla vést k úspěchu. Zásady jsou v knize rozepsány velmi podrobně, a proto jsem se je rozhodla zobecnit a vypsát ve zkratkách:

- 1) při tvorbě programu začínáme vždy od cílů akce, až poté vybíráme aktivity,
- 2) při výběru aktivit je potřeba neustále sledovat kontext aktivit, tedy vracet se k otázkám: Jak na sebe budou vybrané aktivity vzájemně působit? Jakou atmosféru asi navodí? A co způsobí? Čemu poslouží? Atd.,
- 3) žádný program není dost univerzální, aby mohl být uveden kdykoli a kdekoli,
- 4) snažme se o vyvolání mimořádných zážitků,
- 5) akce musí mít rytmus, spád a gradaci,
- 6) neřídte se pouze rozumem, dejte na emoce a intuici, pokud chcete zapůsobit i na city účastníků,
- 7) program musí vzrušovat, dojímat a nutit k akci,
- 8) připravený scénář není konečným neměnným zněním scénáře, je to pouze představa o možném vývoji snů a dějů, která není prozatím konfrontována se skutečností,
- 9) ideální prostředí pro akci je rozmanité, nesourodé,
- 10) je důležité vše přizpůsobovat času: „řídte se vším možným, zejména pak kalendářem (každý týden má středu, ale hlavně sobotu a neděli), hodinkami (někdy se musí spát, jíst, konat očista) a jídelním lístkem z hotelů kategorie Lux (všimněte si, jak je takový jídelní lístek pestrý a jaký v něm vládne řád.“,
- 11) neošídte účastníky o příliš mnoho spánku, jinak bude nakonec noc opakováním dne,
- 12) každého program oslovuje jinak a zanechává jiné dojmy – vnímání akce je subjektivní,

- 13) změny v programu jsou nutností,
- 14) je dobré poznat účastníky do hloubky a přizpůsobit jim podmínky, jejich zážitek se pak stane trvalým,
- 15) je dobré občas zařazovat do programu zdánlivě paradoxní – kontrastní situace,
- 16) pauzy mezi programy by měly být různě dlouhé,
- 17) zahájení akce by mělo být velkolepé, závěr pestrý,
- 18) kouzlo některých činností spočívá v jejich nepravidelném a živelném provozu – ne vše se dá naplánovat,
- 19) zaujetí účastníků spočívá též v neočekávanosti programu,
- 20) tatáž hra vyvolá pokaždé jiné pocity,
- 21) v programu nezáleží na poměru nových či osvědčených aktivit,
- 22) program by měl být pestrý, působit jak na fyzické tak i psychické oblasti jedince, ale zároveň vyvážený,
- 23) je důležité poznat, kdy odkrýt vlastní smysl akce,

Dramaturgie tak klade vysoké nároky i na instruktora: „*musí být schopen improvizovat, nezávisle vidět, zkoumat a řešit situace, úkoly, problémy, nebát se fantazírovat, odmítat vnější omezení, mít zálibu v neohraničeném myšlení a v uvolněné hravosti, mít potřebu rozmanitosti a změny, být sto vyjadřovat pocity a emoce, hledat jedno řečiště pro mnoho proudů, jednu strukturu pro celou škálu spolupůsobících faktorů*“ (Hora a kolektiv, 1984). A hlavně musí ovládat mnoho teoretických znalostí, jako tyto dramaturgické zásady a též skupinovou dynamiku.

### **Skupinová dynamika**

Nápomocí k „předložení vytvořených programů v pravý čas“, o kterém se zmiňuji v části Trojího umění dramaturgie, nám může být znalost problematiky skupinové dynamiky. Jelikož, jak píše Činčera (2007), má skupina při zážitkovém učení zásadní roli,

je dobré znát teorii práce se skupinou, neboli skupinovou dynamiku, která nám může pomoci ke správnému zařazení aktivit. Je jasné, že každá skupina je jedinečná a skupinový proces se nikdy v té samé podobě již nezopakuje. Ale můžeme také říci, že vývoj všech skupin má určité podobnosti, z nichž se dají vymezit zákonitosti vývoje skupiny. Těmito zákonitostmi se zabývá právě skupinová dynamika.

Problematikou se zabývá jak u nás tak ve světě mnoho autorů, tak například Truckman, o kterém píše Činčera (2007), rozlišuje následující fáze: Forming (formování), Storming (bouření), Norming (normování), Transforming (transformování). U nás se problematikou zabývá například Kasíková (1997).

Vývojové fáze, které bych zde chtěla podrobněji rozepsat, charakterizují Siegrist a Belz (2001) v knize Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. (Horst Belz, Mareo Siegrist, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*) Přebírám zde jednotlivá pojmenování fází, však jejich charakteristika není absolutním přepisem Belze a Siegrista, je též inspirována vlastními zkušenostmi se skupinami.

### ***Fáze skupinové dynamiky:***

#### ***1. Stupeň: První kontakt a orientace, příchod***

V této fázi dochází k takzvanému „otřukávání“ a k vybírání s kým se chci sblížit a s kým ne. Vedoucí skupiny je nyní absolutní autoritou, jelikož je držitelem informací a standardů skupiny, které skupina v této fázi plně respektuje.

#### ***2. Stupeň: Boj o moc a kontrola, kvašení***

V této fázi zkráceně dochází k poměřování a testování se navzájem. Skupina si stanovuje vnitřní pravidla, každý si hledá své místo v sociální struktuře. Tato fáze je pro účastníky, ale i pro členy týmu velmi náročná, ale díky ní se skupina stává schopnou spolupráce na větších úkolech.

#### ***3. Stupeň: Důvěrnost a intimita, vyjasnění***

V této fázi účastníci již chápou a respektují vzájemné odlišnosti, chápou také, že při přehnaném konkurenčním chování poškozuji sebe i skupinu. Začínají si mezi sebou důvěřovat, přestávají se vnímat jako „nebezpečí“, mají zájem na společném fungování

a vnímají pociťují sounáležitost. V rámci sbližování odkrývají takzvaná „osobní témata“ (rodinné vztahy, zlomy v životě, partnerské vztahy atd.).

#### *4. Stupeň: Diferenciace*

Skupina chápe rozdílnost rolí všech jedinců. Její členové již nabyli plné důvěry ve skupinu a jsou si v ní sebejistí. V případě plnění úkolů se dostavují výsledky, v popředí zájmu je věcný obsah a konstruktivní činnost. Členové skupiny fungují na principu dávání a přijímání a pracují autonomně.

#### *5. Stupeň: Rozdělení a rozpuštění, odchod*

Je dobré v této fázi shrnout získané zkušenosti a uvědomit si možnosti jejich převedení do vlastního sociálního a pracovního prostředí. Fáze je doprovázena pokusem o zachování kontaktů.

Pro tuto bakalářskou práci jsou významnými fázemi, o kterých se pojednává v praktické části, fáze důvěrnosti a intimity.

## **2.3 Umění a výchova**

Obecný pojem umění je opravdu záhadný, čím více se snažím o nalezení jeho vymezení, tím více se v tom ztrácím, je velice těžké si vybrat z myšlenek autorů, kteří se tímto pojmem zabývají (Kulka, 2008; Chalupecký, 1999; Babyrádová, 2005; Kukla, Ciporanová, 2010; Hříděl, 2011 a další). Existuje mnoho knih, mnoho filosofických článků a také mnoho citátů, které toto téma řeší. Nechtěla bych se však v této práci zabývat definicí umění, chtěla bych jen zdůraznit společenskou důležitost tohoto fenoménu. „*Bylo o něm napsáno a řečeno nepřehledně mnoho. Stále však zůstává otevřenou otázkou, do jaké míry rozumíme jeho bohatým obsahům*“ (Slavík, 2001, str. 9).

Je bezesporu jasné, že má umění pro lidstvo velký význam, nemusíme ani navštěvovat galerie, koncertní sály, divadla a další kulturní prostory, abychom pochopili jeho význam. Stačí, když si všimneme expandování výtvarného umění do současného veřejného prostoru, například pouliční grafity či důmyslné oblečení některých kolemjdoucích. Vzniklo, mnoho teoretických oborů, které se zabývají uměním, jako hlavním předmětem zájmu, například estetika, psychologie umění, teorie umění a jiné. Jak píše Slavík (2001), jednou z těchto oblastí, které se o umění zajímají již dlouhou historií, je také výchova.

Umělecké projevy samotné se mohou stát velmi užitečnou součástí výchovy. Jak píše Slavík: „*Jsou specifickým prostředkem poznávání nebo sebepoznávání a mají význačný vliv na lidskou psychiku na komunikaci a na interakci mezi lidmi*“ (Slavík, in Blažek, 2009, str. 7). Poznávání, sebepoznávání, komunikace, lidská psychika a interakce mezi lidmi jsou témata, kterými se v současné době zabývá školní i mimoškolní vzdělávání. Umění se tedy může stát ideálním prostředkem, skrze který se dá dosáhnout osobnostně-sociálního rozvoje a takto přispět k formování plně socializovaného a přitom autentického jedince.

### 2.3.1 Vymezení pojmu artefiletika

„*Lidské poznávání a zejména sebepoznávání prostřednictvím umění není prázdný pojem a pro výchovu představuje v praxi sice již dlouho naplňovanou, ale teoreticky dosud málo probádanou výzvu*“ (Slavík, 2001, str. 11). Této výzvy se tedy zhostil Slavík, který sepsal knihy *Umění zážitku a zážitek umění* 1. a 2. díl, *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika a jiné*, ve kterých se zabývá teorií a praxí umění a jeho specifickou poznávací a sebepoznávací vlastností, čili výchovnými vlivy umění.

Artefiletiku, Slavíková a Slavík, vymezují v knize *Dívej se, tvoř a povídej jako: „specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání i ve výchově“* (Slavíková, Slavík, 2007, str. 13). Přesnější definice, kterou jsem se v této práci rozhodla respektovat, a je též těmito autory zformulována ve stejné publikaci, zní: „*Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání*

*i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“ (Slavíková, Slavík, 2007, str. 14).*

Již samotný pojem Artefiletika, který zavedl Slavík, nám může napovědět o vzniku a smyslu tohoto směru. Název je složen ze dvou částí, první odkazuje na umění (převážně výtvarné) a arteterapii (z latiny ars, artis = umění), ze kterých vychází. A druhá část „filei“ je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broundyho (1976) o filetickém pojetí výchovy, ve které je intelektový rozvoj úzce spjatý s emočním a sociálním rozvojem. (Slavík, 2001)

### **2.3.2 Artefiletika v praxi**

Artefiletika vznikla se snahou propojit uměleckou výchovy s osobním prožitkem a vlastní životní zkušeností žáka. Protože dříve byla výtvarná výchova spíše jen základem ke kulturnímu poznávání. Kresba a malba, které byly nejčastějšími prvky výtvarné výchovy, byly orientovány na výsledný artefakt, nikoli na vlastní prožitek žáka. Artefiletika se snaží, aby se autor nezaměřoval pouze mimo sebe, čili na artefakt, nýbrž aby obracel pozornost i do sebe. Autor by si měl uvědomovat své pocity, své prožívání výtvarné, ale i sociální situace. Dle těchto prožitků by měl následně volit výtvarné prostředky pro tvorbu. Své zážitky vzniklé s tvorby poté sdílí s ostatními (Géringová, in Blažek, 2009).

#### ***Hlavní cíle artefiletiky***

Hlavní cíle artefiletiky ale nejsou, jak zmiňuje Slavík, nové, patří k obvyklým cílům výchovy a vzdělávání v oblasti umění. Jsou to tedy: *„učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu“* (Slavík, 2001, str. 13). Podstatný je na artefiletickém pojetí výchovy fakt, že tvorba žáků je jen prvním poznávacím krokem, na nějž musí navazovat krok další a to reflexe prožité tvorby. *„Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe – náhledu na to co bylo zažito a vytvořeno“* (Slavík, 2001, str. 12).



### ***Tři hlavní kritéria artefiletiky***

Pro rozeznání artefiletiky od jiné umělecké výuky existují tři hlavní kritéria. Prvním je již zmíněný reflektivní dialog, chybí-li, nejde o artefiletiku. Dalším je systematická práce se vzdělávacími motivy, neboli s postřehy žáka, které propojují osobní zkušenost a kulturní souvislosti, což směřuje k prohloubení poznání. Propojení poznávání světa neboli kulturních souvislostí s poznáváním sebe samého je třetím důležitým rysem, který vyznačuje artefiletiku. V tomto je artefiletika blízká expresivním terapiím. Sebepoznávání je totiž spojeno s uvědomováním si, obohacováním a prohlubováním prožitků. Jejich vhodné zvládnutí, zpracování a přiměřené zacházení s nimi je velmi důležité pro psychické zdraví, a proto se v této oblasti spojuje v případě artefiletiky výchova s psychoterapeutickými obory. Což přispívá též k prevenci vzniku sociálně-patologických jevů.

## **2.4 Podobnost mezi zážitkovou pedagogikou a artefiletikou**

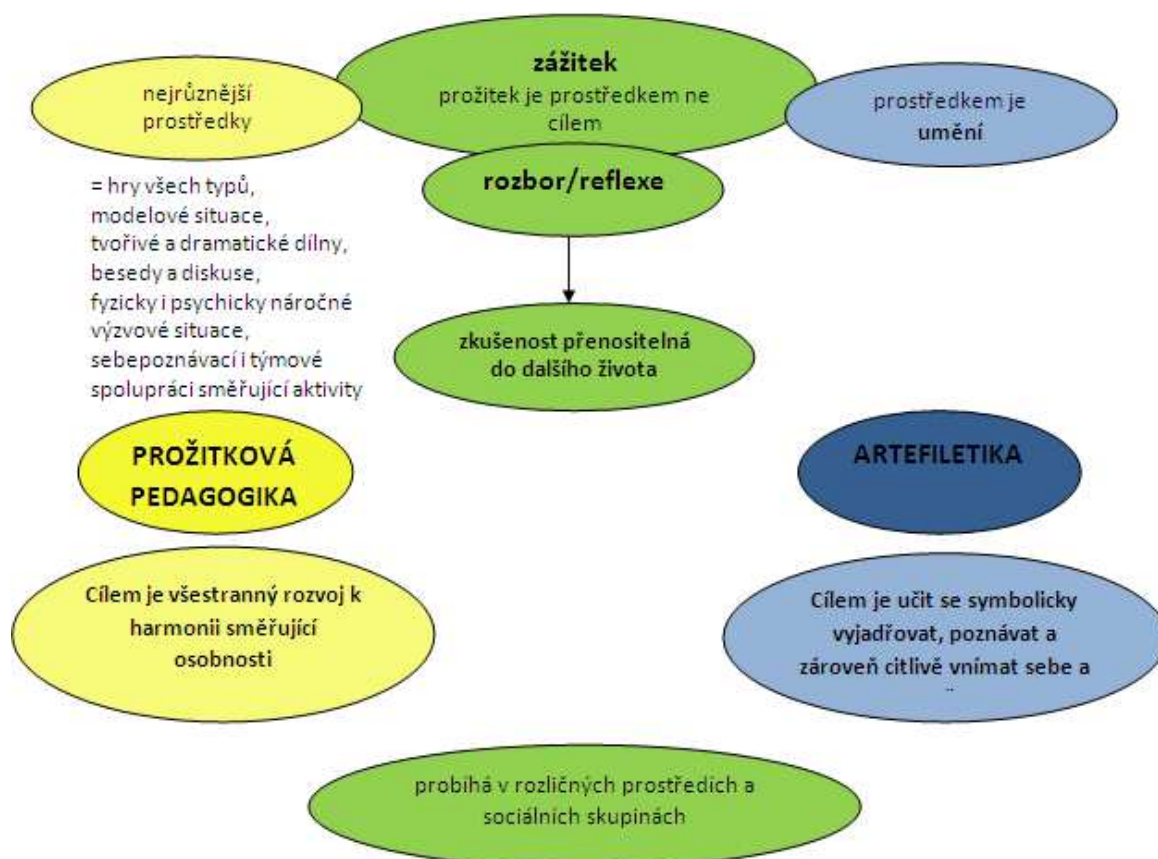
Podobnost zážitkové pedagogiky a artefiletiky je bezpochyby viditelná již z předešlých vysvětlení si těchto pojmů. Však pro zpřehlednění společných a odlišných prvků těchto dvou oblastí jsem se rozhodla vytvořit model průniků prožitkové pedagogiky a artefiletiky (viz Obrázek 1).

Tento model ukazuje (viz zelená barva), že základními společnými prvky pro artefiletiku a zážitkovou pedagogiku je zážitek / prožitek a jeho následná reflexe. Prožitek ani v jednom z výchovných směrů není cílem, je sice velmi důležitý, ale je pouze prostředkem k dosažení předem určených cílů. Ze zážitku a následné reflexe by měla v obou dvou případech vzniknout zkušenost či poznání přenositelné do dalšího života. Také prostředí a sociální skupina, ve které artefiletika či zážitková pedagogika probíhá, může být v obou dvou případech rozličná (různé velikosti skupin, různý věk, přírodní, školní prostředí atd.).

Dále model ukazuje (viz žlutá a modrá barva), v čem se artefiletika a zážitková pedagogika liší. Liší se způsobem navození zážitku, v případě artefiletiky je tímto prostředkem vždy umění (výtvarné, hudební, dramatické, literární, taneční a jiné), v případě zážitkové pedagogiky to však mohou být nejrůznější činnosti, jako hry všeho druhu, sportovní aktivity, modelové situace, diskuse a jiné. V zážitkové pedagogice se však

jako prostředek navození zážitku využívá též umění a to celkem hojně. Další odlišnost jsem našla v cílech jednotlivých směrů. Artefiletika má za cíl: „učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět“ (Slavík, 2001, str. 13) zatímco prožitková pedagogika má cíl poněkud obecnější a to: „všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti“ (Jirásek, 2004, str. 15).

Na závěr tohoto porovnávání, bych chtěla zdůraznit, že zmíněné odlišnosti oborů však nejsou v žádném případě protiklady, spíše naopak. Prostředek k navození zážitku v artefiletice se též využívá jako jeden z možných prostředků v zážitkové pedagogice. A hlavní cíl artefiletiky je, dle mého názoru, jakýmsi předstupněm k dosažení hlavního cíle zážitkové pedagogiky. Vždyť komplexního rozvoje osobnosti nemůžeme dosáhnout právě bez poznávání a citlivého vnímání sebe a světa. Díky těmto porovnávaným prvkům bych si troufla tvrdit, že zážitková pedagogika je oblastí nadřazenou artefiletice s tím, že obě mají velmi podobný myšlenkový základ. Což může plynout též z faktu, že obě oblasti se inspirují pedagogickým konstruktivismem, který je založen na navozování učebních situací, ve kterých si žák vytvoří vlastní předpoklad, který má možnost si následně ověřit a dojít tedy k potvrzení, či nepotvrzení své domněnky. Žák je ve všech fázích situace aktivním činitelem nikoli pasivním.



Obrázek 1: Průnik prožitkové pedagogiky a artefiletiky

### **3. Předpoklad bakalářské práce (zážitkově pedagogický kurz a artefiletika)**

Práce vychází z předpokladu, že obory artefiletika a zážitková pedagogika jsou si natolik příbuzné a vedou k totožným či velmi podobným cílům a že jejich propojením tedy dojdeme k snazšímu či alespoň plynulejšímu dosažení těchto cílů. Pro ověření předpokladu byly pro předloženou bakalářskou práci zvoleny metody v teoretické části literární rešerše a v praktické části tvorba programu, jeho realizace, hodnocení splněných cílů pomocí zúčastněného pozorování, které zahrnuje též popis reflexe účastníků, dále hitace a psaní zpětnovazebného eseje.

## **4. PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část práce spočívá ve vytvoření, realizaci a zhodnocení artefiletického programu na zážitkově pedagogickém kurzu. Během tvorby bakalářské práce tedy postupně vznikal artefiletický program s výsledným názvem Tři pohledy na „Já“, který jsem odzkoušela v praxi na třech různých zážitkově pedagogických akcích. Jednalo se o dva zážitkově-pedagogické kurzy a o jeden zážitkově pedagogický projekt s dlouhodobějším trváním.

V následujícím textu je tedy sepsáno teoretické vytvoření programu Tři pohledy na „Já“, dále jeho realizace na třech odlišných akcích, kde jsou vždy vypíchnuta specifika jednotlivých realizací a následné hodnocení splnění cílů programu. Na závěr celé kapitoly jsem zařadila celkové shrnutí a vyhodnocení této praktické části.

### **4.1 Tvorba artefiletického programu Tři pohledy na „Já“**

Již v kapitole Zážitková pedagogika v praxi (viz kapitola 2.2.3), jsem zmiňovala fáze všech prožitkově pedagogických projektů. Nyní bych se chtěla v této práci blíže věnovat přípravné části, a to konkrétně cílům a tématu programu.

Každý program potřebuje cíl, téma (neboli obsah, hlavní myšlenka) a formu (jakým způsobem bude těchto cílů a myšlenky dosaženo). Autor by měl již při volbě tématu

důkladně přemýšlet o jeho cíli. Forma v artefiletickém programu je předem určena zaměřením artefiletiky samotné. Jedná se vždy o výrazovou hru, kterou Slavíková a Slavík (2007) vymezují takto: „*Všechny umělecké činnosti i s jejich pomocnými aktivitami zahrnujeme v AF pod společný termín – výrazová hra*“ (Slavíková, Slavík, 2007, str. 174).

Při vytváření programu se vytyčování cílů, témat a ujasnění formy nedají od sebe oddělit, však nejpřednější by mělo být stanovení cílů, protože jak píše Hanuš a Chytilová (2009): „*Vytyčené cíle určují smysl projektu, jeho orientaci v působení na člověka, skupinu a společnost.*“ A právě od cílů se odvíjí také výběr formy, a pomáhají nám při sestavování programu, při reflexích i při závěrečném hodnocení dopadu celkového projektu.

#### **4.1.1 Vymezení cílů**

Slavíková a Slavík ve své publikaci zařazují většinu artefiletických činností do takzvaného vstřícného pojetí výuky, z něž plyne specifikum stanovování cílů v artefiletice. Píše zde: „*Cíle takové výuky mají být stanoveny pružně, protože základní roli hraje námět a k cíli se dostáváme prolínáním námětu s osobní zkušeností dítěte. V artefiletice není stanovování cílů striktním předpisem. Má být pro nás důležitým pomocníkem tím, že pojmenovává hlavní pedagogické záměry, ke kterým učitel v hodině směřuje a které orientují jeho pozornost k určitým složkám žákovských činností a postřehů, zatímco jiné složky – jinak to být nemůže – v té době ustupují do pozadí*“ (Slavíková, Slavík, 2007, s. 187).

Pro pomoc při stanovování můžeme cíle rozdělit dle Mary Hentonové (Činčera, 2007) do tří rovin: a)individuální, b)skupinové, c)kurikulární. Přičemž individuální cíle jsou ty, které si stanoví účastník či člen týmu sám, může to být například osobní spokojenost s programem, něco nového se naučit, inspirovat se a tak dále. Skupinové cíle jsou takové, které se týkají „skupinového života“, jakési přirozené potřeby skupiny vytvořit funkční celek. A kurikulární lze dále rozdělit na oblast znalostí, postojů a dovedností. Tyto cíle poukazují na to, jak moc a čím chceme účastníky projektu ovlivnit. V dobře stanoveném projektu by měly být obsaženy všechny tyto tři oblasti cílů, samozřejmě nemusí být striktně odděleny ba naopak, oblasti se povětšinou prolínají.

### **Vymezení cílů programu Tři pohledy na „Já“**

Jak bylo řečeno výše, cíle artefietiky se určují volnějším způsobem, ale i přesto jsem se rozhodla ve svém programu respektovat rozdělení Mary Hentonové. Stanovené cíle mají tedy jak individuální, skupinový, tak i kurikulární charakter. Další specifikou artefietických cílů je, že artefietika má vždy vzdělávací cíl v umělecké oblasti, což znamená například: rozvíjet výtvarných techniky, rozvíjet umělecké cítění, učit se zacházet s materiálem, barvami, štětci, se svou kreativitou a jiné.

Cíle programu Tři pohledy na „Já“:

1. Účastníci se zamyslí sami nad sebou a to konkrétně nad otázkami: Jaký jsem? Jaký chci být? Jak si myslím, že mě vidí ostatní? (v následujícím textu označeno jako C1)
2. Účastníci se seznámí či zdokonalí v technice modelace sádrovými obvazy a vyjádří své myšlenky (týkající se „Já“) skrze symbolické výrazové prostředky malby (barva, tvar, kompozice...), (v následujícím textu označeno jako C2)
3. Účastníci jsou schopni se před skupinou otevřít a sdílet, jaký pohled mají sami na sebe skrze slovní popis toho, co symbolicky znázornili (v následujícím textu označeno jako C3)
4. Účastníci jsou schopni přijímat osobní zpětnou vazbu od ostatních při slovní reflexi výrazové hry (v následujícím textu označeno jako C4)
5. Účastníci program hodnotí kladně z hlediska osobní spokojenosti (v následujícím textu označeno jako C5)

#### **4.1.2 Téma programu Tři pohledy na „Já“**

Co je tématem pro program Tři pohledy na „Já“ nám již mohou napovědět název a také cíle programu. Tématem je „Já“, které je zde chápáno jako označení lidské jedinečnosti a odlišnosti od ostatních lidí a souvisí s psychologickým pojmem osobnost. Pro tuto práci si osobnost vymežíme dle Fontany (2003) jako *„souhrn poměrně stabilních a trvalých vlastností nonkognitivního duševního života jedince. Jako taková zahrnuje soustavy postojů a hodnot, emoce a city, ambice a aspirace, osobní komplexy a sebepojetí.*

*Obsahuje vědomé i nevědomé prvky a zahrnuje mnohé z toho, co umožňuje vystihnout lidi jako individuality“ (Fontana, 2003, str. 185).*

V programu se chci tématem „Já“ zabývat z hlediska sebepoznání, životních rolí a konfrontování svých pohledů na sebe pohledem ostatních lidí. Osobnost člověka se sice formuje již od narození, ale samo „Já“ je výsledkem sociální interakce, proto se budu v programu věnovat též pohledu ostatních lidí okolo nás. Sebepoznání je nesmírně důležité pro osobnostní rozvoj, je jakýmsi jeho předstupněm. Jak píše Pelikán (1995) *„Sebepoznání je, podle nás, nezbytným předpokladem toho, aby se stal člověk subjektem výchovy, aby na základě hlubšího poznání své osobnosti hledal cesty k osobnímu zdokonalení.“*

#### **4.1.3 Forma programu Tři pohledy na „Já“**

Posledním úkolem před započítím vymýšlení aktivit v programu je stanovení formy, neboli prostředků, kterými navedeme účastníky k námi zamýšlenému tématu. Jejich prostřednictvím dosáhneme stanovených cílů. Artefietickou formou je vždy výrazová hra, proto je mé vybírání formy zúženo, ale i přesto se nabízí stále mnoho způsobů. Jelikož tématem je „Já“, měla by se forma nějakým způsobem dotýkat naší osobnosti. Např. obličej je velkým reprezentantem osobnosti, jen ze samotné tváře můžeme mnohé vyčíst. Rozhodla jsem se tedy využít techniky modelování obličeje pomocí sádrových ob vazů, čímž si vytvoříme jakési zrcadlo, do kterého se nám pak pomocí výrazových prostředků, snadněji promnou naše pohledy na „Já“. Druhou použitou technikou pak byla malba na tuto sádrovou masku barvami. Malba nám dává dostatečný prostor pro vyjádření našich myšlenek pomocí, symboličností barev, tvarů a jejich umístění.

Cíle, téma i forma programu jsou stanoveny, následuje popis struktury, kterou jsem přejala a při realizaci alespoň částečně respektovala.

#### 4.1.4 Struktura programu Tři pohledy na „Já“

Struktura programu je inspirována fázemi typické artefiletické výuky, které jsou popsány ve studijním materiálu pro lektorské oddělení Národní Galerie v Praze ([www.artefiletika.cz](http://www.artefiletika.cz), 2006).

Ve své typické podobě má artefiletická výuka 4 fáze:

1. fází jsou *rozehřívací aktivity*, neboli ledolamky (ice-breakers), které slouží pro uvolnění skupiny; jsou určitým „přechodovým“ rituálem mezi artefiletickou výukou a běžným chodem dne,
2. fází je *výrazová hra*, která společně s reflektivním dialogem tvoří obvykle hlavní část artefiletického díla. Typickým rysem výrazové hry je zdůraznění soustředěného vnímání a také by měla podněcovat svým charakterem k následující reflexi,
3. fázi artefiletického díla je tedy *reflexe*, která může probíhat jako tzv. expresivní interpretace nebo jako reflektivní dialog. Expresivní interpretace je umělecká parafráze výrazové hry, která ji předcházela.

*„Reflexe v artefiletice obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky: (1) zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry, (2) porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Kde se shodujeme, v čem se naopak lišíme- to jsou dvě ústřední otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání“* (Slavík, 2001, str. 13).

4. fází jsou *uzavírací aktivity*, které mají podobnou „přechodovou“ funkci jako ledolamky, ale v opačném směru. Mají účastníky zklidnit a připravit je k přechodu do dění mimo artefiletické dílo.

Jelikož program mísí metody Artefiletiky a Prožitkové pedagogiky, těmito fázemi se pouze inspiruje, ne je zcela kopíruje.

Rozdělila jsem dílny tedy do čtyř fází, které mají velmi podobný charakter jako u artefiletické výuky:

1. fáze je podobná s artefiletickou *rozehřívací aktivitou* – je to též krátká aktivita, která slouží k navození atmosféry, k motivaci a k zamyšlení se nad tématem, které bude řešeno v hlavní části.
2. fáze je stejně jako u artefiletiky *výrazová hra*, která je hlavní částí programu a skládá se ze dvou aktivit, které směřují k dosažení stanovených cílů.
3. fáze je stejně jako u artefiletiky *reflexe*, která je vedena formou reflektivního dialogu
4. fáze je též *uzavírací aktivita* a má sloužit k celkovému uzavření programu

Každá akce, na které byl program zrealizován, má svůj zvláštní charakter a tudíž v některých případech musela být takto stanovená struktura více či méně porušena.

#### 4.1.5 Detailní popis programu Tři pohledy na „JÁ“

rozehřívací aktivita: <b><i>Jaké životní masky nosíme</i></b>		
Čas: 15 min.	<p>Naši aktivitu začínáme diskusí s účastníky, ptáme se a společně se zamýšlíme nad otázkami:</p> <p>...jaké životní masky (životní role) nosíme? (přítel, student, dítě...)          ...chováme se při zastávání všech rolí stejně?          ...chováme se vždy jak se chceme chovat?          ...vidí mě mé okolí jinak než se vidím já sám?          ...jsme takoví, jací chceme být?</p> <p>Následuje čas pro účastníky na uvažování nad sebou samými, napíšou si na papír zamyšlení nad otázkami:</p> <p>Jací jste? (jak se vidíte vy sami?)          Jací byste chtěli být? (jak byste se chtěli vidět?)          Jak si myslíte, že vás vidí ostatní? (jak vás vidí ostatní?)</p>	Materiál:  papíry a tužky
první část výrazové hry: <b><i>Tvorba sádrových masek (podkladu pro malbu)</i></b>		
30 – 45 min.	<p>Účastníci se rozdělí do dvojic, ve kterých si budou vzájemně vyrábět sádrový odlitek obličeje neboli masku.</p> <p>Postup tvorby:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ jeden z dvojice si lehne na připravenou karimatku a druhý začne vytvářet odlitek</li> <li>○ na obličej nanese dostatečné množství krému a rozmažeme</li> </ul>	Materiál:  sádrové obvazy krém na obličej noviny nůžky ubrousky na zakrytí



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ snažíme se o co nejdůkladnější odstranění vlasů z obličeje (čelenka, gumička)</li> <li>○ tenkou, jednoduchou vrstvou ubrousku zakryjeme ochlupené části (obočí, vousy)</li> <li>○ nastříháme si sádrové obvazy podle velikosti odlévaného obličeje (z menších kousků se maska lépe tvaruje)</li> <li>○ sádrové proužky namáčíme do teplé vody a hned přikládáme na obličej, kraje vznikající masky je dobré zahrnout a tím je zpevnit</li> <li>○ obložíme celý obličej, necháme volný jen nos resp. pouze nosní dírky</li> <li>○ provedeme 3 až 4 obkladové vrstvy</li> <li>○ snažíme se vždy o co nejlepší zkopírování obličeje a to i u každé další sádrové vrstvy</li> <li>○ masku necháme na obličej ztuhnout</li> <li>○ vhodný čas pro sundání pozná nejlépe sám člověk v masce, uvolňujeme masku z obličeje postupně, pomalu, nejprve pouze mimickými svaly (opatrně na odtrhávání v oblasti vlasů a ochlupení)</li> <li>○ po sejmutí je nutné dát masku důkladně proschnout na suché místo</li> </ul>	<p>ochlupených míst (obočí, vousy...)</p> <p>Metodické poznámky:</p> <p>Dbáme na pečlivé zakrytí ochlupených částí, při ledabylém zakrytí může dojít k vytrhání ochlupení.</p> <p>Účastníci vytvářejí masky ve dvojici a je důležité, aby se tvůrce masky o ležícího dobře staral po celou dobu tvorby. Může vzniknout zajímavá neverbální komunikace při tvorbě.</p>
druhá část výrazové hry: <b>Malování sádrových masek</b>		
30 – 45 min.	<p>Účastníci malebně ztvární svou masku, mají na ni zachytit tři pohledy na sebe samého, nad kterými v první části uvažovali:</p> <p>Jací jste? Jací byste chtěli být? Jak si myslíte, že vás vidí ostatní?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ masku si libovolně rozdělíme na tři části (stačí pouze pomyslné rozdělení) a dvě sami vymalujeme</li> <li>○ na zbývající třetí část naší masky se výtvarně vyjádří ostatní</li> <li>○ při malbě uvažujeme nad symboličností barev, tvarů a nad jejich umístěním (držíme se hesla „vím proč a kam maluji, to co maluji“)</li> </ul>	<p>Materiál:</p> <p>tempery / akrylové barvy štětce kelímky hadry voda ubrusy</p> <p>Metodická poznámka: Na masky je možné malovat, i když nejsou úplně zaschnuté, jen je třeba počítat se smícháním barvy se sádrou a tudíž se změnou jejího tónu.</p>
reflexe: <b>Povídání o maskách</b>		
45 – 60 min. (v případě většího	<p>Následuje reflektivní dialog aktivity:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ reflexní kolo je otevřeno pro ty, kdo se budou chtít ke své masce či k masce svých kolegů nějakým</li> </ul>	<p>Metodická poznámka:</p> <p>Pozor na délku</p>

počtu účastníků než 12 i déle)	<p>způsobem vyjádřit, jak ke svému výtvoru (1. a 2. část masky) a k výtvoru ostatních členů (3. část) na své masce, tak popř. k výtvoru svému na maskách ostatních</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ postupujeme v reflexi masku po masce, (pořadí si určí spontánně účastníci sami) každý vysvětlí, co chtěl na prvních dvou částech své masky o sobě vypovědět a v čem by chtěl být jiný (1. a 2. část), a proč?</li> <li>○ poté dostanou prostor k vyjádření autoři, kteří se malebně vyjádřili na 3. části masky, vysvětlí, co chtěli o majiteli masky vypovědět</li> <li>○ následně vedoucí vybídne k zamyšlení se nad tím, jak moc se tyto tři části liší? zdali je to dobře či špatně?, pokud se chce někdo ještě vyjádřit, má možnost</li> </ul>	reflexe, v případě potřeby zařadit krátkou pohybovou aktivitu na osvěžení. Reflexi je však nutné odvést důmyslně ne ji odbít, může být totiž velmi užitečná a mělo by při ní dojít k uvolněnímu otevření skupiny.
uzavírací aktivita: <b><i>Focení s Maskami</i></b>		
5 min.	Následuje už jen společné foto v maskách nasazených na obličejích	<p>Materiál:</p> <p>všechny masky fotoaparát</p>

#### 4.1.6 Zařazení programu Tři pohledy na „Já“ na prožitkově pedagogické akci

Jelikož se program dotýká hloubkově osobností účastníků, je nutné opravdu pečlivě dramaturgické umístění programů na akci. To, co se dotýká našeho „Já“, je silně spojeno s citovou, afektivní stránkou osobnosti, a proto tak může vyvstat velice citlivé místo daného jedince. Pravidla dramaturgie (viz kapitola 2.2.3) velmi těsně souvisí se skupinovou dynamikou (viz kapitola 2.2.3), podle které se řídím z hlediska určování vhodné doby pro uvedení programu.

Pokud chceme dosáhnout stanovených cílů, nyní mám na mysli hlavně cíle sociálního charakteru – C3 a C4 (viz kapitola 4.1.1), musíme se zamyslet nad důvěrou a otevřeností dané skupiny. Z hlediska skupinové dynamiky se nikdo nebude chtít zamýšlet, natož se svěřovat, se svými pohledy na „Já“ ve fázi, kdy se vzájemně poměřují síly, schopnosti. Pokud bychom zařadili program ve fázi bouření, nejen že by to pravděpodobně skupinu moc nezaujalo, ale některá osobní zpětná vazba by mohla citlivějším jedincům i psychicky uškodit.

Naopak program Tři pohledy na „Já“ může být díky svým cílům a tématu ideálním programem pro zařazení při fázi důvěrnosti. Jelikož je cílem programu být schopen se otevřít před skupinou, sdílet své názory a osobní zamyšlení nad „Já“ s ostatními, je program ideálně nastaven na podporu důvěry, intimity a sdílení osobních témat.

Domnívám se tedy, že je program nejen vhodný pro zařazení ve fázi důvěrnosti, ale také zpětně pomáhá k prohloubení a dobrému projití této fáze.

V důsledku této úvahy jsem tedy měla záměr program na akcích realizován ve 3. fázi skupinového vývoje, neboli ve fázi důvěrnosti a intimacy.

## **4.2 Metodologie vyhodnocování**

Pro možnost vyhodnocení programu je nutné určit si metodologii výzkumu a též metody sběru dat. Jelikož program Tři pohledy na „Já“, jak bylo zjištěno i realizacemi, nelze dostatečně standardizovat, aby byl opakovatelný v jedinečné podobě, zvolila jsem pro jeho vyhodnocení převážně kvalitativní metody. Program se soustředí spíše na proces, nikoliv na výstup, což je jeden z důvodů, které Činčera (2010) uvádí právě pro zařazení kvalitativního přístupu vyhodnocování. Též s těchto důvodů jsem do metod vyhodnocování nezařadila dotazníkové šetření, které bylo původně v zadání bakalářské práce naplánováno.

### **4.2.1 Metody sběru dat**

#### *Zúčastněné pozorování*

Dle Hendla (2008) můžeme díky zúčastněnému pozorování „*popsat co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč*“ (Hendl, 2008, str. 193). Pozorovatel v tomto případě nefunguje jako pasivní zapisovatel dat, který stojí mimo pozorovanou skupinu, ale sám se účastní dění, v němž se předmět výzkumu projevuje. Je ve vztahu s pozorovanými, sbírá data během toho, co se účastní stejné situace jako pozorovaný (Hendl, 2008). Pro mou práci jsem využila popisného zápisu pozorování, při kterém máme za cíl co nejpodrobněji zachytit prostředí, lidi a danou událost. A dále reflektivního popisu pozorování, při kterém si zachycujeme úvahy, které nás napadají k situaci a jsou podloženy různými teoriemi.

## *Reflexe výrazové hry*

Pojem reflexe se dle Neumanna (1998) využívá pro „řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů“ (Neuman, in Reitmayerová, Broumová, 2007, str. 12). Neumanova významu reflexe se využívá převážně v zážitkové pedagogice. S pojmem se však můžeme též setkat i v psychologii. Jak píše Reitmayerová a Broumová (2007) v psychologii, je označením pro druh sebepoznávání, které je zaměřeno do vlastního vědomí a prožitků. Pro účely této práce využívám obou těchto charakteristik. Reflexe výrazové hry se drží posloupnosti otázek, které se týkají tří pohledů na „Já“ a byly položeny již v rozechřívací aktivitě programu (viz kapitola 4.1.5).

## *Hitace*

Hitací je míněna metoda zpětné vazby využívající se k hodnocení spokojenosti účastníků s programem. Jedná se o bodové hodnocení. Tato metoda se obvykle využívá v programech ovlivněných metodikou Prázdninové školy Lipnice (Franc, Zouňková a Martin, 2007).

## *Zpětnovazebný esej*

Esej je estetický druh krátké úvahy na odborné téma. Spojuje odbornost s uměleckostí a neplatí pro ni přísná pravidla výstavby textu. Je autentickým vyjádřením autora postoje k aktuálním otázkám. V rámci jednoho z kurzů vznikl sborník, jehož náplní se staly básně a eseje na téma Triboluminiscence (název kurzu) a Já. Díky zvolenému tématu se tyto eseje staly zdrojem zpětné vazby na celý kurz.

## **4.3 Realizace programu a prezentace sebraných dat**

Výše popsany program jsem zrealizovala celkem třikrát, poprvé na prožitkově pedagogickém kurzu Indiana Jones a Šankarovy kameny pro mládež ve věku 13 až 18 let, dále na dlouhodobějším prožitkově pedagogickém programu ART proŽITek, který byl určený pro dívky ve věku 14 až 18 let a po třetí byl program uveden na umělecky laděném prožitkově pedagogickém kurzu Triboluminiscence, kam je zvána veřejnost ve věku 18 let a více.

Každá z realizací programu měla svůj specifický charakter, specifickou atmosféru a i trochu jiné metody hodnocení splnění cílů. Co však bylo všem třem realizacím společné a považuji to za podstatné je, že jsem se vždy programu účastnila nejen jako instruktor, ale i jako účastník. Jako účastník jsem totiž mohla využít k vyhodnocení cílů metody zúčastněného pozorování. Dalším důvodem pro mé zapojení se jako účastník byla snaha o hlubší navázání osobní důvěry se skupinou.

Následující text je strukturován podle prožitkových akcí, na kterých byl program uveden. U každé akce je napsán stručný celkový popis, čili o čem, pro koho a k čemu byl celý tento pedagogicko-prožitkový projekt uspořádán. Následuje pedagogicko-psychologické odůvodnění vhodnosti zařazení programu pro danou skupinu.

Po úvodním seznámení s akcemi je sepsáno zúčastněné pozorování, které obsahuje charakteristiku skupiny a popis průběhu programu včetně reflexe výrazové hry. Tento popis obsahuje též zpracování změn oproti plánu, jaké v průběhu nastaly, proč, zdali byly tyto změny užitečné, a jiné poznatky k úpravě původního plánu. U realizace na kurzu Indiana Jones je další metodou pro vyhodnocení splnění cílů hitace a u kurzu Triboluminiscence je další metodou zpětnovazebný esej.

#### **4.3.1 Tři pohledy na „Já“ na kurzu Indiana Jones a Šankarovy kameny**

##### ***Stručný popis akce***

Indiana Jones a Šankarovy kameny je týdenní zážitkově pedagogický kurz pro mládež ve věku 13 – 18 let vytvořený podle Lipnické metodiky realizovaný pod organizací Země - Nezemě. Specifikem kurzu je zaměření se na sebepoznávání a překonávání vlastních hranic skrze fyzické, psychické, či sociální aktivity s různým stupněm zátěže a skrze cílenou zpětnou vazbu těchto aktivit. Na kurzu je možné se setkat s aktivitami na rozvoj spolupráce, komunikace, získat neobvyklé zážitky, ze kterých společně vytěžíme zkušenost využitelnou v budoucím životě. Kurz je z části metodický a nabízí možnost vyzkoušet si jaké to je uvádět aktivity prožitkového charakteru. Kladen je důraz na vyváženost kurzu (zařazení fyzicky, psychicky, sociálně, kulturně atd. zaměřených aktivit) z čehož plyne, že směřujeme k všestrannému rozvoji osobnosti. Celý pobyt je zářmován legendou – Výprava Indiany Jonese za Šankarovými kameny. Je inspirována známými filmy Indiany Jonese a prolíná se zde několik filmových děl.

### ***Vhodnost zařazení programu pro danou skupinu***

Jelikož je program zaměřen na téma „Já“, chtěla bych zde vystihnout vhodnost jeho zařazení z hlediska psychického vývoje dané skupiny.

Dle Říčana (2006) a jeho publikace o vývojové psychologii je věk 11, až 15 let dobou kdy je pro psychiku takto starých jedinců zásadní „přijmutí své tváře“. Přijmutím své tváře autor míní nejen tvář, ale celé tělo, povahu, jde o celistvé přijmutí sama sebe. Povětšinou však jedinci začínají se sebe-přijímáním právě od tváře. Čelí v tomto stádiu dvěma možnostem jak se vypořádat se svou tváří. Buď v sobě najdou zalíbení a nebo, což je bohužel častější varianta, se zděsí, či mají ze své tváře minimálně rozporuplné, nejisté pocity. Prozkoumávání tváře je velmi důkladné až titěrné zkoumávání v zrcadle centimetr po centimetru. Reakce na svou tvář je odvislá od osobního vkusu jedince, ale také od zkušeností, které se svou tváří sklízíme. Takovýchto zkušeností, neboli reakcí okolí na naši tvář si v tomto stádiu vývoje hodně všímáme, dáváme mu někdy přehnanou důležitost a přijímáme je často až vztahovačně (Říčan, 2006).

Program Tři pohledy na „Já“ se pro jedince v tomto psychickém stádiu může stát novým způsobem poznání své vlastní tváře. Program není zaměřen primárně na vzhled, ale na „setkání se“ se svým „Já“ z hlediska celkové sebepercepce a percepce druhých. Díky čemuž může tápajícím jedincům otevřít oči ve smyslu toho, že pro sebe-přijetí není důležitý pouze vzhled tváře, ale spíše celistvý pohled na sebe sama, který se pojí s vlastnostmi, vystupováním jedince s hodnotami které zastává atd.

Další věkovou skupinou, se kterou se na tomto kurzu setkáme, je u Říčana (2006) zahrnuta v kategorii 15 až 20 – 22, jejíž specifíkem je hledání a budování identity. Toto hledání samozřejmě není otázkou pouze adolescence, spíše celého života, ale je v tomto období řešena nejvíce. Pojem identita je opět velice složitý a již Erikson, který tento pojem do psychologie zavedl, se bránil jeho přesné definici. Nechtěla bych se zde ani pokoušet o toto vymezování, chtěla bych spíše upozornit na fakt, že hledat svou identitu znamená především poznat sám sebe (Říčan, 2006).

Program Tři pohledy na „Já“ je zaměřen právě na sebepoznání a sebepercepci a tudíž může napomoci psychickému vývoji účastníků v tomto stádiu.

### **4.3.2 Zúčastněné pozorování**

#### ***Charakteristika skupiny***

Heterogenní skupina dvanácti účastníků, ve věkovém rozmezí 13 – 18let, z toho 6 dívek a 6 chlapců. Účastníci se povětšinou znají, protože převážná část bydlí ve stejné lokalitě, nebo u organizace Země-Nezemě navštěvují i jiné kurzy, a nebo s organizací nějak spolupracují. Ve skupině jsou různé vztahové vazby, jako bratři, bývalí partneři, současní partneři a stejně-tak je tomu i mezi účastníky a instruktory (syn, bratr, vnuk, přítelkyně). To, že se účastníci znají, že jsou zde vztahové vazby a že spolupracují s organizací, má na chod kurzu značný vliv, není nutné dlouhé seznamování, účastníci již tuší zhruba, jaký průběh bude kurz mít, vztahy jsou spletité atd. Některé aktivity měly díky menšímu počtu účastníků trochu jiný charakter, než když se sejde členů více. Jak jsem již zmínila, skupina byla velice vztahově propletená, a jak jsem předpokládala, se tento fakt podepsal na jejím fungování. Účastníci, kteří se už znali z dřívějších, se drželi v bližším kontaktu. Ale díky tomu, že skupina byla celkově malá, nebyl zas tak velký problém s jejím stmelením, a řekla bych, že došlo dokonce k navázání silnějších pout mezi všemi účastníky.

Skupinová dynamika se vyvíjela podle očekávání. Skupina byla foremná a téměř ke všem aktivitám přistupovali členové kladně. Výzev, které byly účastníkům programem nastaveny, se zhostili poctivě a překonání komfortních zón bylo ve skupině běžné. Většina byla více laděna pro komunikační skupinové programy, do běhacích sólovějších soutěží se vnášeli pomaleji.

#### ***Popis průběhu programu***

Kurz Indiana Jones byl vytvořen podle metodiky Prázdninové školy Lipnice, která mívá program aktivitami plně nabytý od začátku až do konce. Program Tři pohledy na „Já“ nebyl během plánování určen jako jeden z hlavních programů, byl označen spíše jako doplňkový, který bude uveden mezi ostatními psychicky a fyzicky náročnějšími. A právě proto jsme s ostatními členy týmu usoudili, že bude nejlepší program Tři pohledy na „Já“ rozdělit na dvě části.

První část byla účelově zařazena jako odpočinková první dopolední aktivita 4. den pobytu, protože předešlý den účastníci trávili fyzicky náročným závodem „Ležatá osma“ a v lanovém centru na vysokých lanech. Tato programu Tři pohledy na „Já“ se skládala pouze z rozehrávací aktivity: „Jaké životní masky nosíme“ a ze samotné tvorby sádrových masek (podkladu pro malbu), se stala pro účastníky příjemnou, odpočinkovou aktivitou, při které mají možnost uvolnit se a zároveň se starat jeden o druhého. Skupina účastníků byla v tento čas z hlediska skupinové dynamiky přibližně na počátku fáze bouření. Tento fakt se ale díky volnému charakteru a nízké psychické i fyzické náročnosti této části programu Tři pohledy na „Já“ nijak zvlášť neprojevil. Naopak účastníci program bez výhrad přijali. U některých byla sice znát nedůvěra ve schopnosti partnera zasádrovat celý obličej vyjma nosních dírek, ale po mém ujištění, že dohlédnu na chod a vše bude v pořádku, se zúčastnili programu všichni. V průběhu sádrování postupně začali jednotlivé dvojice přicházet na náhradní způsoby komunikace při zasádrovaném obličejí a po odlití všech masek si většina účastníků pochvalovala relaxační charakter programu. Za zajímavý moment účastníci označovali také možnost podívat se po sundání odlitku „sami sobě do tváře“, neboli na svůj sádrový obličej. Poté následovalo odložení masek na suché místo ke schnutí, uklizení podložek na ležení při odlévání a umytí obličejů, případně vlasů, od zbytků sádry.

Druhá část, která se skládala z malování masek a následného reflektivního dialogu o předešlé tvorbě, se uskutečnila až jako druhý dopolední program následujícího dne. Skupina mezitím prošla dynamickou fází bouření a pomalu se překlenuje k fázi důvěrnosti a intimity, což byl ideální čas pro zařazení druhé části programu. Pro malbu jsme se s účastníky sesedli okolo stolů venku pod pergolou, kde se dalo příjemně tvořit. Každý si našel svou masku a dle zadaných instrukcí a poznámek, které si účastníci vytvořili během rozehrávací aktivity, na ni začali malebně symbolicky zaznamenávat své myšlenky. Prostor pro vyjádření tří témat byl naprosto volný, většina účastníků se však rozhodla rozdělit masku na tři souměrně velké části a vyjadřovat se ke každému tématu zvlášť. Jedna účastnice měla problém s přetvářením myšlenek do malby a vyjádřila zájem o psanou formu. Nakonec tedy masku popsala slovy a zaplnila spíše znaky v různé barvě, než malebným projevem. Všichni tvořili velice pečlivě a malby na masky druhých se zhostili velice důsledně, většina měla touhu vyjádřit se nejlépe ke všem, až se tato část prodloužila o neplánovanou půl hodinu.



## ***Reflexe výrazové hry***

Do reflektivního dialogu jsme vstupovali tedy již se zpožděním, ale už od prvních reflektivních vyjádření mi bylo jasné, že zkrátit reflexi by byl velký omyl. Účastníci byli plně nastaveni na reflexi předešlé tvorby, důvěřovali si a bez větších obtíží byli schopni mluvit sami o sobě, o svých dobrých a špatných vlastnostech a o tom co by chtěli sami na sobě změnit. Byli také zvědaví na vyjádření ostatních a otevření naslouchat osobní zpětné vazbě, která byla ne vždy zcela lichotivá. Jedna z účastnic se dokonce rozbřečela, protože ona sama byla nespokojená z pohledu na sebe sama. Byla nakonec velmi mile překvapená, že ve svých očích se vidí o mnoho hůře, než ji vidí ostatní. Dialog probíhal plynule, nikoho jsem nemusela k vyjádření přemlouvat a i sama na sebe jsem se dozvěděla zajímavé myšlenky. Jediným problémem bylo opětovné přetažení plánovaného času, a jelikož jsme měli již půlhodinové zpoždění z malby masek, tak se nakonec celá tato druhá část programu protáhla o hodinu vůči časovému harmonogramu. Tento fakt byl ale tolerován, protože i ostatní instruktoři uznali v důsledku pozorování části reflexe, že toto časové prodloužení bylo přínosné.

## ***Změny oproti plánu***

### *Rozdělení programu na dvě části do dvou dnů*

Tato první změna má své odůvodnění již o odstavec výše a myslím si, že nepřinesla žádné zásadní omezení při dosahování cílů programu. Dokonce se domnívám, že takovéto rozdělení programu na dvě části nám dalo možnost delší a o to hlubší reflexe. Protože kdyby byl program v celku, pravděpodobnost toho, že by se tato účastnická skupina po dlouhém tvořivém programu plně soustředili na reflexi, klesá. Co však díky této změně nebylo ověřeno je, zda funguje předem stanovená struktura programu Tři pohledy na „Já“.

### *Přetažení časového limitu*

Změna v časovém plánu byla již dostatečně odůvodněna a reflektována v předchozím popisu průběhu programu. Za zmínku v důsledku této změny stojí ještě vhodnost zamyšlení se nad časovým rozplánováním programu.

### 4.3.3 Hitace

Účastníci vždy během ranního povídání o předešlém dnu hodnotily prožité programy. Hodnotily je z hlediska oblíbenosti. Zadání pro hitaci znělo: „Ohodnoťte programy z předešlého dne, jak se vám líbil, pomocí bodů, přičemž 5 bodů je nejvíce a 1 bod je nejméně.“ Hodnoceno bylo celkově 50 programů a některé programy získaly stejné bodové ohodnocení, a tudíž se umístili na stejném místě.

První část výrazové hry Tvorba sádrových masek se umístila společně s dalšími dvěma programy na 9. místě, přičemž před nimi bylo lépe ohodnoceno 16 jiných programů. Druhá část výrazové hry se společně s jedním programem umístila na 3. místě, lépe hodnoceno bylo 5 jiných programů. (viz Tabulka 5 v příloze)

### 4.3.4 Tři pohledy na „Já“ v projektu ART proŽITek

#### *Stručný popis akce*

Projekt ART proŽITek je můj vlastní výtvor, který jsem uskutečnila pod záštitou neziskové organizace LOS – Liberecká občanská společnost o.s. Projekt se skládá z kurzu a dílen, které jsou zaměřeny na osobnostní růst skrze rozvoj uměleckého citění s inkluzí dívek se speciálními vzdělávacími potřebami. Má výchovné a vzdělávací cíle. Celý projekt je provázán tematikou setkávání, a to jak se sebou, se skupinou, tak s okolím. Během dílen se budou účastnice zabývat samy sebou, sebepoznáním, prací ve skupině a okolím, které v tomto případě bude Liberec, jako město takové, se vším všudy, včetně jeho obyvatel. Dívky se během projektu setkají s kulturou a uměním v širokém záběru, jak pasivně, tak i aktivně. Se samotnou výtvarnou, ale i hudební, dramatickou, literární, pohybovou a taneční tvorbou. Navíc během pětidenního kurzu mají pro tvorbu volný prostor, jediným „omezením“ je zadané téma Liberec, které si ale mohou specifikovat podle svého uvážení. Nabídnut je tedy prostor pro tvorbu a materiál, se kterým se účastnice vypořádají dle svého, což by mělo vést k zodpovědnému postoji vůči samotné tvorbě, ale i celému projektu. Po návratu z pobytového kurzu následuje výstava ve veřejných prostorech, která prezentuje veškerou společnou činnost na projektu.

### ***Vhodnost zařazení programu pro danou skupinu***

Pro tuto účastnickou skupinu platí stejné odůvodnění vhodnosti zařazení programu jako u skupiny z Indiana Jones. (viz kapitola 4.3.1 nadpis: Vhodnost zařazení programu pro danou skupinu)

### **4.3.5 Zúčastněné pozorování**

#### ***Charakteristika skupiny***

Projekt je zaměřen na dívky od 14. – 18. let z Libereckého kraje a tato cílová skupina se dělí na dvě podskupiny. Jimiž jsou dívky ze sociálně znevýhodněného prostředí a dívky z běžné populace, (sociálně „bezproblémového“ prostředí) se zájmem o umění.

Sociálně znevýhodněné prostředí je v této práci vymezeno podle školského zákona a to konkrétně č. 561/2004 Sb., v paragrafu 16. Který zní takto: „*Sociální znevýhodnění pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova, nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“ (Školský zákon).

Pro účast na projektu byly osloveny liberecké střední pedagogické školy, gymnázia, umělecké průmyslové školy, aranžérské učiliště, dále Psychologicko-pedagogická poradna, Člověk v tísni a jiné organizace pracující s mládeží ze sociálně znevýhodněného prostředí. Z těchto institucí se na projekt původně přihlásilo 10 zájemců, ale konečné číslo účastníků se vyšplhalo až na 17. Někteří se účastnili celého průběhu ART proŽITku jiní jen jeho částí, někdo se přidal později a jiný se zúčastnil pouze dílen, či na tvorbě závěrečného uměleckého díla pro Liberec. Účastnická skupina projektu byla tedy proměnlivá, což ovlivnilo průběh celého projektu. Pro tuto práci je však důležitá pouze charakteristika účastníků, kteří byli přítomni na dílnách, jejichž náplní byl program Tři pohledy na „Já“. Programu se zúčastnilo 5 dívek, z toho 3 z učiliště a 2 ze střední pedagogické školy, zastupující věkovou kategorii 16 až 17 let. Bohužel ne všechna děvčata cítila vůči projektu, dostatečnou zodpovědnost a neúčastnila se pravidelně. Návaznost některých aktivit tedy bohužel ztratila svůj smysl. Druhé části masek, která je pro osobnostní rozvoj daleko

podstatnější než první část, se nakonec účastnili pouze dvě dívky, ty však byly v aktivitě velmi otevřené, pečlivé a sdílné.

### ***Popis průběhu programu***

Program Tři pohledy na „Já“ byl na ART proŽITku realizován v době dílen a jelikož by program celý zabral delší dobu, než která byla stanovena na jednu dílnu, rozhodla jsem se program opět rozdělit na dvě části. Po předešlé zkušenosti z realizací programu jsem usoudila, že by byla škoda nějakým způsobem program zkracovat, či být při realizaci v časovém presu. První část programu, která měla stejný obsah jako na kurzu Indiana Jones proběhla na 3. dílně projektu. Samotné tvorbě masek předcházela venkovní aktivita zaměřená na povídání o vzájemných očekáváních, představách a hrozbách projektu, a stala se poslední aktivitou této dílny. Na odlévání jsme se s děvčaty přesunuly do vnitřních prostor, kde jsme měly veškeré potřebné vybavení. Jelikož tvorba proběhla na 3. setkání, některá (některé spolu chodily do školy) děvčata se ještě stále příliš neznala (seznamování na pobytové akci a při pravidelných jednotýdenních setkáváních má jiné časové rozpětí). Tento fakt ale neměl žádný zásadní dopad při tvorbě masek, jediné co bylo možné upozorovat, byla větší opatrnost při sádrování a menší potřeba komunikace se zasádrovaným obličejem. Jinak tomu ale bylo při rozechřívací aktivitě zaměřené na zamýšlení se nad sebou. Bylo vidět, že účastnice nejsou na tento typ zamýšlení se příliš zvyklé a moc se jím do toho nechtělo. A to i přesto, že své poznatky s ostatními nemuseli sdílet, pouze si je zapisovaly do deníků, které si k takovýmto účelům vyrobily na předešlém setkání. Při samotném odlévání byla děvčata velmi pečlivá a bylo vidět, že je aktivita baví, jedna dívka si dokonce vyrobila ještě odlitek ruky. Následně účastnice hodnotily program jako relaxační a příjemný.

Již v charakteristice skupiny se zmiňuji o nedostatečné zodpovědnosti účastnic vůči projektu, díky které došlo k mnoha změnám. Jednou ze změn bylo také uvedení druhé části programu v jiném termínu, než bylo plánováno. Bylo plánováno na 9. setkání s předpokladem, že se účastnice již dostatečně znají a nebojí se prohloubit vzájemnou důvěru. Účast přihlášených však byla velmi proměnlivá a tudíž skupina neprošla fázemi skupinové dynamiky. Druhá část programu byla tedy zařazena jako závěrečná aktivita všech dílen. Účastnila se jí nakonec jen dvě děvčata, která se ale vzájemně znala již z dřívějšího a tedy aktivita nebyla úplně planá. Malba masek proběhla venku a dívky se jí zhostily velmi pečlivě. Možná díky nedostatečnému ponoření se do reflexního charakteru

aktivity u děvčat převládlo spíše estetické než symbolické ztvárnění masek. Ocenila bych však, že se dívky striktně nedržely rozdělení na tři části, ale pojaly masku jako celek. Jedna z děvčat dokonce nenechala žádnou bílou plochu a při třetí fázi malby, kdy jsme se měly k její osobě malebně vyjádřit my ostatní nám sdělila, že se můžeme vyjádřit kam uznáme za vhodné. Druhá z dívek pojala svou masku velmi esteticky, nechala tak jen velmi malý prostor pro vyjádření druhých. Nechala jen malý bílý trojúhelníček na jedné straně brady s odůvodněním, že se jí maska takto líbí a že nám tedy větší prostor dát nechce.

### ***Reflexe výrazové hry***

Reflektivní dialog proběhl velmi rychle, díky malé účasti. Díky tomu, že se děvčata znala již z dřívějšího, zpětná vazba se týkala nejen jejich vzájemného poznání během projektu, ale i dřívějšího, což považuji jednoznačně za užitečné. Bez tohoto faktu by totiž zpětná vazba byla založena spíše na prvním dojmu než na hlubším vzájemném poznání. Avšak i přesto dle mého názoru nešel reflektivní dialog tak do hloubky a postrádal kritičtější zpětnou vazbu, což způsobil pravděpodobně fakt, že účastnice si neprošly fází bouření a tudíž nebyli nastaveny na plné otevírání vzájemné důvěry.

### ***Změny oproti plánu***

Jelikož měl projekt ART proŽITek celkově jiný charakter než původně plánované kurzy pro realizaci programu, změn nastalo poměrně mnoho. Všechny změny měly své výše zmíněné důvody, díky nim lze však těžko hodnotit, zda by byl program plně funkční ve své plánované podobě.

#### **4.3.6 Tři pohledy na „Já“ na kurzu Triboluminiscence**

##### ***Stručný popis akce***

Kurs Triboluminiscence je prožitkově pedagogický kurz organizovaný pod organizací Prázdninová škola Lipnice a navazuje na předchozí ročníky Triboluminiscence 2010 a kursu TamKamTo 2009. Tématem letošního jedenáctidenního kurzu Triboluminiscence, který proběhl „nalehko“ ve stanech v Rychlebských horách, byla

tvořivost v každodenním životě. Naším záměrem není vytvořit profesionální umělce a ani skrze různé dílny vyučit alespoň zručného řemeslníka. Nechceme se starat ani o dějiny a teorii umění. Naším cílem je otevírat nové cesty, jak být v každodennosti tvořivý, spontánní a autentický. Jak se navrátit k sobě a osvěžen odtud znovu navazovat nové vztahy k sobě, k druhým a místu. Protože tvořivost v každodennosti je téma velmi široké, je užším tématem kurzu tvořivost ve vztahu k vlastnímu tělu a místu. Dramaturgie měla 4 fáze napnuté do cca 8 dní (první 2-3 dny byly věnované výstavbě a péči o zázemí):

1. **Reflexe:** Co je mým cílem? Co mi brání v jeho dosažení? Co mi naopak pomáhá?
2. **Možnosti:** fáze hledání nových možností, zkoušení nových přístupů (k tvorbě, k sobě, k druhým), tato fáze se jako linka prolínala celým kursem,
3. **Tvorba:** 2 dny společné tvorby soch jako odvedení kusu práce a stvrzení vyreflektovaných vizí,
4. **Přesah:** reflexe přesahu, převedení vizí do skutečnosti na konci kurzu. Návrat k nim znovu během víkendu 2 měsíce po kurzu.

### ***Vhodnost zařazení programu pro danou skupinu***

Pro vhodnost zařazení programu u této skupiny je stejné odůvodnění z hlediska hledání vlastní identity, (viz kapitola 4.3.1 nadpis: Vhodnost zařazení programu pro danou skupinu – druhá část) jako u účastnické skupiny kurzu Indiana Jones. Jelikož tato účastnická skupina neobsahuje jen adolescenty, týká se jí hlavně téma celoživotního hledání a budování identity.

### **4.3.7 Zúčastněné pozorování**

#### ***Charakteristika skupiny***

Věkově od 18-ti do 35-ti, rovnoměrné rozložení. Na jednom konci studentka SŠ na druhém dvojnásobná maminka. Účastnická skupina svým složením kopírovala složení loňské (minulý rok 16 žen, 2 muži, letos 16 žen, 2 muži). Domníváme se, že takováto skupina má zásadně odlišnou dynamiku od skupin vyvážených. I přesto, že jsme se snažili mužský prvek „dotovat“ z instruktorského týmu, tj. maximálně zapojovat do programů muže z týmu, bylo-li to možné, zůstává tato skupina spíše skupinou ženskou. Druhý

podstatný rys účastnické skupiny je zájem o tvořivost a umění. Účastníci jsou „jemnější“, „hloubavější“, „opatrnější“, „pomalejší“. Triboluminiscenci si často volí, protože je zajímavá metodika PŠL, ale bojí se jiných kurzů, které se na základě propagace zdají „ostřejší“ a „náročnější“, zejména fyzicky. Zároveň skupina byla „pečlivá“ a „pracovitá“. Skupina velmi přijímající nápady, programy a zároveň hodně otevřená, bez sklonů k odporu nebo vzpouře. Je to tedy skupina spíše podpůrná, chybí nějaké dominantní body pozornosti, chybí mužsko-ženské jiskření, chybí body, kdy by měl někdo potřebu na sebe strhávat pozornost. Chybí soupeření. Celkově má skupina jakousi tišší dynamiku, vše se děje spíše uvnitř, programy, které se snaží nabudit dynamiku exaltovanou, extrovertní, prudkou, nespoutanou, se spíše míjejí účinkem a působí trapně. Reflexe, kde se otevírají celkem silné a niterné zážitky, navenek mohou působit neemocionálně, male, nenápadně.

### ***Popis průběhu programu***

Začátek kurzu Triboluminiscence byl nastaven v duchu stavby zázemí pro kurz (stavba jurty, latrýny, koupelny v potoce atd.). Během této stavby mělo také dojít k vzájemnému hlubšímu seznámení účastníků. Účastníci museli hodně spolupracovat a také si hledat během práce své postavení ve skupině. Jeden z programů v těchto dnech měl za snahu rozpoutat a podpořit fázi bouření ve skupině. Program se rozhodně nemínil účinkem, ale již z charakteristiky skupiny vyplývá, že účastníci neměli potřebu nějakého zásadního boje o moc uvnitř skupiny a tudíž i fáze bouření proběhla poměrně poklidně. Po stavebním začátku následovaly dva dny, které byly vyplněny programy intenzivně se zabývajících reflexí a to hlavně reflexí sama sebe, směřovaly až k samotnému nitru člověka. Součástí těchto dvou dnů bylo též zařazení mého programu Tři pohledy na „Já“ a to konkrétně 5. den kurzu. Účastnice měly za sebou hlavní reflektivní program Walker, který byl náročný jak psychicky tak fyzicky a byl jakýmsi otvírákem právě pro niternou reflexi. Tři pohledy na „Já“ byly zařazeny 5. den dopoledne a byl jim vyhrazen celý dopolední prostor. Už od samotné rozehřívací aktivity bylo vidět kladné přijetí aktivity skupinou. Účastníci byli plně nastaveni k sebereflektování a tedy i zamýšlení a jeho následnému zápisu do deníku věnovali dostatek času. Tvorba odlitků masek probíhala velice příjemně, účastníci se sami rozdělili do tvořících dvojic, do kterých se zapojil i tým (lidí s týmu byli ve dvojici s účastníky). I z tohoto úkazu vyplývá, že skupina již měla za sebou fázi bouření a vzájemně si důvěřovala i s instruktory kurzu. Dvojice se o sebe navzájem pečlivě staraly a během schnutí, kdy měl jeden z dvojice zasádrovaný obličej, vymýšleli všelijaké důmyslné způsoby neverbální komunikace. Tvorba plynule probíhala bez potřeby mé kontroly a dvojice si samy vyměnily role ležícího a sádrujícího.

Po skončení sádrování, kdy všichni měli své masky sundané z obličejů a dané na vhodném místě pro schnutí, následovala pauza pro volnou tvorbu a pro oběd. O pauze měly též masky důkladně proschnout, aby se na ně dalo malovat. Bylo však zrovna vlhké počasí a masky nestihly během oběda proschnout, tak byla ještě před druhou částí malby zařazena „smyslová rozcvička“. I poté nebyly masky úplně proschlé, ale usoudila jsem, že i na vlhkou masku se dá malovat, a tak jsme se pustili do symbolického zachycování tří pohledů na „Já“. Účastníci byli v malbě velice pečliví, snažili se zachytit vše, jak na svou masku, tak i na masky ostatních. Musela jsem je začít trochu popohánět, jelikož nás tlačil čas a čekala nás ještě důležitá část reflexe. Mé postrkování se moc nelíbilo, dokonce jsem si vyslechla větu: *„Tak snad nejsme ve škole, aby si nás popoháněla jak malé děti.“*. Rychlost tvorby se po mém popohánění zvýšila a vznikly velmi propracované výtvarné artefakty.

### ***Reflexe výrazové hry***

Pro reflexi výrazové hry, jsme si sesedli do kroužku na louku. Opět jsme měli již v této chvíli tak 30 minutové zpoždění. Účastníci byli plně nastaveni na reflektování a zajímalo je, co se snažili druzí symbolicky zachytit na své masky a také na masky druhých. Rozhodla jsem se tedy časové zpoždění ignorovat a během reflexe nijak netlačit. Reflexe byla velice otevřená, účastníci ze sebe a pro druhé sdělovali mnoho a tak se program více a více protahoval. Vyjádřili se úplně všichni. Otevřela se aktuální témata účastníků (pracovní postavení, rozvod, hledání partnerů atd.), aktuální tužby (potřeba změny svého přístupu k životu, změna zaměstnání, touha opět se postavit na vlastní nohy atd.) plánované životní kroky (začít jednat, začít tančit, být vnímavější atd.). Při vyjádřeních k maskám druhých byla vidět též velká vzájemná důvěra skupiny, účastníci se totiž nebáli ani kritického vyjádření k druhým (příliš pasivní, málo sebevědomá, malá otevřenost, příliš teoretický atd.). Jelikož byla reflexe opravdu dlouhá, zařadila jsem v jejím průběhu kratičkou protahovací aktivitu, která byla účastníky velice oceněna. Reflexe probíhající po ní měla dynamičtější charakter, ale i přesto se program protáhnul celkově o tři hodiny.



## ***Změny oproti plánu***

### *Protažení programu*

Časové protažení programu o tři hodiny je opravdu veliká změna, ta však vedla z momentálního nastavení skupiny a též z faktu, že důkladná reflexe s 18. lidmi opravdu příliš zkrátit nelze. Jak jsem se již poučila, je potřeba počítat minimálně s 5 až 10 minutami mluvení pro každého, a proto pro 18 lidí hodina určitě nestačí. Toto protažení však zpět společně s ostatními instruktory a i účastníky hodnotíme jako velice užitečné, protože došlo k hlubokému vzájemnému otevření.

### *Zařazení smyslové rozcvičky před druhou částí*

Toto zařazení plynulo z potřeby nechat déle proschnout masky, ale jelikož se celý program o tolik protáhnul, rozcvička byla dobrým zpestřením před dlouhou reflexí výrazové hry.

### *Malování na vlhké masky*

Podmínky kurzu neumožnily důkladné proschnutí masek, ale postup malování na vlhké masky se ukázal jako možný. Jediné s čím je potřeba v tomto případě počítat je že neproschlá bílá sádra má charakter jako běloba a tudíž jsou barvy po smíšení s ní světlejší.

### *Zařazení krátké protahovací aktivity*

Protažení v průběhu reflexe považuji společně s účastníky, kteří se tak sami vyjádřili, za velmi vhodné. Při dvouhodinovém, soustředěném sezení totiž jednoznačně upadá pozornost a také vás bolí celé tělo.

## **4.3.8 Zpětnovazebný esej**

V posledním dni, kdy probíhaly programy zaměřené na přesah kurzu, byla během společné diskuse navržena možnost víkendového setkání, kde se bude tvořit animace kurzu Triboluminiscence. Další přesah kurzu, který se během diskuse ukázal, bylo vytvoření sborníku básní. Pro tyto účely jsme se rozhodli zadat také úkol, vytvoření zpětnovazebného eseje s tématem „Triboluminiscence a já“. Sborník tedy obsahuje nejen básně vzniklé na kurzu, ale též eseje, které účastníci sepsali po kurzu. V mnohých z esejů se účastníci

zmiňují též o programu Tři pohledy na „Já“, a proto jsem se jejich úryvky rozhodla zachytit do této práce jako jedenu z hodnotících metod programu.

### **Úryvky z esejů**

*„Masky, ty pro mě byly taky důležité. Věci, co jsem tam ostatním řekla, pro mě byly hlubší zamyšlení. Obvykle si takové věci jenom myslím, mám dojem, že by to okolí nepřijalo nebo by si lidi mysleli, že je nějak děsně do hloubky analyzuju. Probíhalo to u mě tak, že jsem si toho člověka v tu chvíli nacítla a ty myšlenky tam v tu chvíli byly, nic víc. Pro mě ta hra byla šance být upřímná a jít do hloubky. Moc mě potěšilo, že to skupina přijala a co víc a co víc, vyzdvihla. Mrzelo mě, že jsem se tak zažrala do vyprávění ostatních, a vlastně i tak bála, co se dovím, že jsem byla poslední. Byla jsem už vyčerpaná, chtěla to mít za sebou a nic moc jsem o sobě neřekla. Škoda. Do eseje mi to nesedí. Třeba bude ale jindy jiná možnost a já k ní i jinak přistoupím.“ P.M.*

*„Toužila jsem totiž kdysi po osvobození a ono se dostavilo. Nebylo ale v harmonii a tak následoval roční návrat na zem a teď toužím po porozumění zákonům, které nás vytvářejí, a zdravé tvorbě. To Tribo nastavovalo, zjemňovalo (mouka), zpětně vazbovalo (masky), protělesňovalo (tanec) a spojovalo (dřevotvorba). Prodchnuté otázkami, které si často sama kladu, jen se mi na ně ne vždy chce odpovídat. K tomu mi to bylo taky dobré – zjištění, že se mi vlastně nechce moc přemýšlet.“ A.V.S.*

*„Sebepoznání. Slovo, které jsem po návratu skloňovala asi nejčastěji. Setkávám se s ním již osm let v různých učebnicích psychologie a pedagogiky. A taky v různých formulacích individuálních cílů. Ale vlastně až tady jsem si vyzkoušela jaké to je, jít za sebepoznáním a věnovat mu ten tak drahocenný čas. Kurz byl prostor kde si každý mohl dloubat sám do sebe tak, jak chtěl, jak mu to bylo příjemné. A to vše za pomoci osoby, ke které nabyl důvěru.“ M.V.*

*„Přijímání skupinou. To bylo velké téma. Hledání své přirozenosti. Vytváření masek to byla fakt síla. Ta předlouhá reflexe. A vy jste mi řekli nádherné věci. Vnímali jste mě jako pozitivní, optimistickou, přijali mě. To my udělalo takovou radost! Říkala jsem si ale, že tu něco nehraje. Že totiž jak vy mě, tak já sebe vnímám zcela odlišně než v běžném provozu. V Praze.. přichlíplá Lucie, spíše ustaraná, šedomodrá, rezervovaná a tady? Ta nabitost! Ta energie.“ L.F.*

## 4.4 Prezentace výsledků

### 4.4.1 Indikátory hodnocení splnění cílů programů

Pro vyhodnocení splnění či nesplnění stanovených cílů programu jsem stanovila indikátory neboli přímé ukazatele míry úspěšnosti programu (Činčera, 2010). Tyto indikátory, jak můžeme vidět v následující tabulce, se plně váží na stanovené cíle programu.

*Tabulka cílů, metod sběru dat a indikátorů splnění cílů programu*

Cíle	Metoda	Indikátory
C1	Rozehřívací aktivita	Všichni účastníci si zapíší na papír úvahu při rozechřívací aktivitě: Jaké životní masky nosíme.
C2	První část výrazové hry Druhá část výrazové hry Analýza artefaktů - masky	Všichni účastníci si vytvoří sádrovou masku, jako podklad pro malbu. Všichni účastníci symbolicky ztvárnění na masky tří pohledů na „Já“.
C3	Zúčastněné pozorování Reflexe výrazové hry	Všichni účastníci se slovně vyjádří k symbolickému znázornění svých myšlenek
C4	Zúčastněné pozorování Reflexe výrazové hry	Všichni účastníci si vyslechnou osobní zpětnou vazbu od ostatních
C5	Hitace Zpětnovazebný esej Reflexe výrazové hry	Účastníci hodnotí při reflexi či jiné zpětné vazbě (hitace, zpětnovazebný esej) program jako pro ně osobně přínosný

**Tabulka 1: Cíle, metody sběru dat a indikátory splnění cílů programu**

#### 4.4.2 Tabulky vyhodnocení splnění cílů programu

V následujících tabulkách je prezentována úspěšnost splnění či nesplnění pěti stanovených cílů programu u jednotlivých realizací programu.

*Tabulka vyhodnocení cílů programu na kurzu Indiana Jones*

Akce	Cíle	Splnění cíle	Indikátory
<b>Indiana Jones a Šankarovy kameny</b>	C1	Splněn	Všichni účastníci si zapsali na papír úvahu při rozechřívací aktivitě: Jaké životní masky nosíme.
	C2	Splněn	Všichni účastníci si vytvořili sádrovou masku, jako podklad pro malbu. Všichni účastníci symbolicky ztvárnili na masky tři pohledů na „Já“.
	C3	Splněn	Všichni účastníci se slovně vyjádřili k symbolickému znázornění svých myšlenek.
	C4	Splněn	Všichni účastníci si vyslechli osobní zpětnou vazbu od ostatních.
	C5	Splněn	První část výrazové hry: Tvorba sádrových masek se umístila společně s dalšími dvěma programy na 9. místě, přičemž před nimi bylo lépe ohodnoceno 16 jiných programů. Druhá část výrazové hry se společně s jedním programem umístila na 3. místě, přičemž lépe hodnoceno bylo 5 jiných programů. (viz Tabulka 1 v příloze)

**Tabulka 2: Vyhodnocení programových cílů na kurzu Indiana Jones a Šankarovy kameny**

*Tabulka vyhodnocení cílů programu na projektu ART proŽITek*

Akce	Cíle	Splnění cíle	Indikátory
<b>ART proŽITek</b>	C1	Splněn	Všichni účastníci si zapsali na papír úvahu při rozechřívací aktivitě: Jaké životní masky nosíme.
	C2	Částečně splněn	Všichni účastníci si vytvořili sádrovou masku, jako podklad pro malbu. Jen dvě účastnice symbolicky ztvárnily na masky tři pohledů na „Já“, ostatní se druhé části programu nezúčastnily vůbec.
	C3	Částečně splněn	Druhé části programu se zúčastnily, pouze dvě účastnice a ty se slovně vyjádřily k symbolickému znázornění svých myšlenek.
	C4	Částečně splněn	Druhé části programu se zúčastnily, pouze dvě účastnice a ty si vyslechly osobní zpětnou vazbu od ostatních.
	C5	Splněn	Při reflexi výrazové hry všichni zúčastnění hodnotí program jako osobně přínosný

**Tabulka 3: Vyhodnocení programových cílů na projektu ART proŽITek**

*Tabulka vyhodnocení cílů programu na kurzu Triboluminiscence*

Akce	Cíle	Splnění cíle	Indikátory
Triboluminiscence	C1	Splněn	Všichni účastníci si zapsali na papír úvahu při rozechřívací aktivitě: Jaké životní masky nosíme.
	C2	Splněn	Všichni účastníci si vytvořili sádrovou masku, jako podklad pro malbu. Všichni účastníci symbolicky ztvárněnili na masky tři pohledů na „Já“.
	C3	Splněn	Všichni účastníci se slovně vyjádřili k symbolickému znázornění svých myšlenek.
	C4	Splněn	Všichni účastníci si vyslechli osobní zpětnou vazbu od ostatních.
	C5	Částečně splněn	Ve zpětnovazebném eseji se konkrétně o osobní užitečnosti programu zmiňují čtyři jeho účastníci

**Tabulka 4: Vyhodnocení programových cílů na kurzu Triboluminiscence**

#### 4.4.3 Shrnutí vyhodnocení programu, návrhy na zlepšení a transfer

Z předešlých tabulek je patrné, že většina cílů u všech tří realizací byla splněna v celém svém rozsahu a zbylé cíle byly naplněny alespoň částečně. Tyto výsledky vyhodnocování též souvisí s faktem, že cíle programu byly dle Slavíka a Slavíkové (2007) (viz kapitola 4.1.1) stanoveny pružně a program celkově měl spíše procesní charakter (viz kapitola 2.3.2). Nazvala bych program jako samo-hodnotící, protože když se jej účastník rozhodne v plném rozsahu prožít, je tak většina programových cílů automaticky splněna.

Při realizaci programu na zážitkovém kurzu Indiana Jones a Šankarovy kameny, byly všechny stanovené cíle splněny. V realizaci však vůči plánu nastavily změny. Došlo k rozdělení programu na dvě části a prodloužení stanoveného časového limitu. Nápad rozdělit program vznikl již před samotnou realizací, bylo to tedy předem plánované. Považuji za vhodné, ve spojení s touto změnou, zmínit jedno z pravidel dramaturgie (viz kapitola 2.2.3 nadpis: Dramaturgické zásady), které jsem se rozhodla v rámci dané změny respektovat. A to již výše popsané pravidlo číslo 8, které zdůrazňuje, že připravený scénář není konečným, ale je pouze představou o možném vývoji dění kurzu, která není prozatím konfrontována se skutečností. V důsledku proběhnuvší změny časového plánu bych pro příště stanovila delší časový prostor pro samotnou reflexi výrazové hry.

Částečné naplnění cílů (C2, C3, C4) v případě realizace na akci ART proŽITek plyne hlavně z nepřítomnosti některých účastnic při druhé části programu, které zdůvodňuji v kapitole Tři pohledy na „Já“ v projektu ART proŽITek a to zejména v charakteristice skupiny (viz kapitola 4.3.4 nadpis: Charakteristika skupiny).

Také částečné naplnění cíle (C5) u realizace na Triboluminiscenci vyplívá spíše z ne zcela vhodně stanovené metody vyhodnocování. Ve zpětnovazebném eseji se měli účastníci vyjádřit ke kurzu Triboluminiscence celkově a ne pouze k programu Tři pohledy na „Já“. Program tedy zmiňují v eseji pouze ti účastníci, pro které měl, dle mého názoru, opravdu silný osobní význam, jelikož se jej rozhodli v této eseji (který psali i několik týdnů po kurzu) upřednostnit před některými jinými programy kurzu. Pokud bychom se zeptaly na osobní přínos programu bezprostředně po jeho ukončení, pravděpodobnost kladného hodnocení by se jistě zvýšila.

Realizace programu bych tedy celkově zhodnotila jako vydařené, z velké části naplňující stanovené cíle (viz kapitola 4.4.2). Z hlediska vylepšení programu při budoucích realizacích bych opět zdůraznila, že jelikož se program týká niterné tematiky účastníků, je nutné ho přizpůsobit dané účastnické skupině a nelze tak uplatnit šablonovitě vytvořený program. Z těchto realizací si však беру jednoznačné ponaučení, že na reflexi výrazové hry je potřeba vymezit delší časový limit.

## 5. ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce je uplatnění artefiletiky na kurzech a jiných dlouhodobějších projektech zážitkové pedagogiky. Jejím cílem bylo v teoretické části zmapovat současný stav řešeného tématu a teoreticky zdůvodnit vhodnost aplikace artefiletiky na zážitkově pedagogických akcích. Cílem praktické části bylo vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit artefiletický program uplatněný na zážitkově pedagogických akcích.

Pro splnění cílů teoretické části bakalářské práce jsem provedla analýzu odborné literatury, kterou jsem přiblížila pojmy zážitková pedagogiky a artefiletika. Zaměřila jsem se na jejich vymezení, na vyzdvižení jejich podobnosti a následné zdůvodnění vhodnosti jejich propojování. Propojování těchto dvou oblastí nepovažuji za vlastní oběv, naopak si myslím, jak dokládá i tato práce, že zážitkově pedagogický a artefiletický výchovný směr jsou natolik podobné a myšlenkově spjaté, že se nedají plně oddělit (viz kapitola 2.4). S touto myšlenkou jsem se potýkala již od samotného počátku, již u samotného zadávání bakalářské práce. A dalo by se říci, že právě tato myšlenka mě přivedla k touze hlouběji se věnovat těmto směrům a také je porovnávat a propojovat. Představila jsem principy zážitkové pedagogiky a artefiletiky, jako je dramaturgie, skupinová dynamika, reflektivní dialog, výrazová hra, se kterými následně pracuji v praktické části. Při naplňování textu teoretické části jsem se setkala s obtížností samotného vymezování pojmů. Zážitková pedagogika je poměrně novým směrem a jeho pojmosloví není ještě plně ustálené, existuje tak více možností výkladu. Musela jsem tedy pro svou práci vybrat z více definic zážitkové pedagogiky a určit, kterou budu respektovat (viz kapitola 2.2.2).

Praktická část obsahuje dle stanovených cílů, samotnou tvorbu artefiletického programu, jeho realizaci na třech různých zážitkově pedagogických akcích a vyhodnocení jeho stanovených cílů. Při teoretickém vytváření se věnuji právě stanovování cílů, tématu, formě a také struktuře programu. Během stanovování cílů jsem narazila na specifikum artefiletiky a to, že se cíle stanovují velice pružně a otevřeně, což následně ovlivní celkový charakter realizace a též vyhodnocování úspěšnosti programu. Po takovémto detailně popsaném průběhu tvorby programu s konečným názvem Tři pohledy na „Já“ pojednávám o jeho vhodnosti uplatnění na zážitkově pedagogických akcích z hlediska skupinové dynamiky. Přihlížím zde k psychologickému hledisku zařazení programu na akci ve

vhodný čas a to z důvodu jeho niterného tématu (viz kapitola 4.1.6). Abych se následně mohla věnovat vyhodnocení programu, stanovuji si metodologii vyhodnocování, s čímž souvisí také stanovení metod sběru dat. Jelikož se program soustřeďuje spíše na proces nikoli na výstup, zvolila jsem převážně kvalitativní metody vyhodnocování. Konkrétně pro svou práci využívám metody zúčastněného pozorování, reflexi výrazové hry, hitaci, a zpětnovazebný esej. Kapitola realizace a prezentace sebraných dat je pojata jako popisný a reflektivní zápis zúčastněného pozorování jednotlivých akcí. Jelikož realizace programu Tři pohledy na „Já“ proběhla na třech různých zážitkově pedagogických akcích, jsou zde sepsána tři zúčastněná pozorování. Každá akce je zde nejprve v krátkosti představena. Po takovémto uvedení vždy následuje psychologické odůvodnění vhodnosti zařazení programu, Tři pohledy na „Já“, pro cílovou skupinu akce. Potřeba sepsání tohoto pojednání o vhodnosti zařazení, vyplývá z Trojího umění dramaturgie, kterým se zabývám v teoretické části práce (viz kapitola 2.2.3). Následný popis zúčastněného pozorování vždy obsahuje charakteristiku skupiny, popis průběhu programu a popis reflexe výrazové hry. Během realizace programu jsem narazila na specifika jednotlivých zážitkově pedagogických akcí a také jednotlivých účastnických skupin, se kterými jsem se musela tvárně vypořádat. Díky nim program dostal někdy i značných změn. Veškeré změny a jejich odůvodnění jsou sepsány v kapitolách jednotlivých realizací (viz kapitoly 4.3.1, 4.3.4, 4.3.6. nadpisy: Změny oproti plánu). Poslední kapitolou praktické části je prezentace výsledků, kde jsou pro přehlednost vytvořeny tabulky prezentující výsledky splnění či nesplnění stanovených cílů programu. První tabulka: Tabulka cílů, metod sběru dat a indikátorů splnění cílů programu, ukazuje, jakým způsobem bylo ověřováno splnění cílů. Pro toto ověřování byly stanoveny indikátory, které jsou plně spjatý právě se stanovenými cíly programu. Další tabulky pak již prezentují výsledky z jednotlivých realizací. Do této kapitoly jsem též zařadila shrnutí vyhodnocení programu a návrhy na jeho zlepšení. Pojednávám zde hlavně o důvodech neúplného splnění cílů u některých realizací a o specifichnostech programu Tři pohledy na „Já“.

Bakalářskou prací byl ověřen předpoklad, že díky podobnosti oborů artefietika a zážitková pedagogika je lze propojovat a plynuleji tak směřovat k dosažení jejich hlavních cílů. Pro mě osobně byla veškerá činnost na dané téma i vytváření bakalářské práce velice zajímavé. Za nejužitečnější část považuji praktické realizace programu, kde jsem se na vlastní kůži opět přesvědčila, že zážitková pedagogika a artefietika jsou výchovně vzdělávací směry, které mají pro své stoupence hluboký smysl.



## Literatura

### Knihy

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Praha: TRITON, 2005. ISBN 80-7254-705-4.

BLAŽEK, Vladimír. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr "Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání"*. Jan Slavík, Martina Komzáková. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0.

ČESKÁ NÁRODNÍ AGENTURA MLÁDEŽ, Národní institut dětí a mládeže MŠMT. *T-Kit: Řízení projektů*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2007. ISBN 978-80-86784-53-3.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

HANUŠ, Radek a Lenka CHITILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HENDL, Jiří. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORA, Petr a kol. *Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská čítanka : Inspiromat pro chvíle bezradnosti*. Praha: MF, 1984.

CHALUPECKÝ, Jindřich. *Cestou necestou*. Praha: H&H, 1999. ISBN 80-86022-61-7.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 978-80-7367-712-1.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

KULKA, Tomáš a Denis CIPORANOV. *Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

NEUMAN, Jan a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *Zlatý fond her I.: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-506-6.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *Zlatý fond her II.: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-265-2.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *Zlatý fond her III.: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUBOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojivá psychologie, přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Silvia ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2. díl.* 2., ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2. díl.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

## **Periodika**

*GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku.* Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, 1. ISSN 1214-603X.

## **Články**

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku.* 2004, 1., s. 6-16. ISSN 1214-603X.

PAULUSOVÁ, Zuzana. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku.* 2004, č. 1., s. 85-86. ISSN 1214-603X.

## **Elektronické články**

GRIMICH, Šimon. Triboluminiscence: zážitkem k umění... *Gymnasion* [online]. 2011, č. 21 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/triboluminiscence-zazitkem-k-umeni>

GRIMICH, Šimon. Zážitková pedagogika jako umění. *Gymnasion: Umění* [online]. 2011, č. 21 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/zazitkova-pedagogika-jako-umeni>

HŘÍDEL, Jan. Světlo i milování odkazují k tomu. *Gymnasion: Umění* [online]. 2011, č. 21 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/svetlo-i-milovani-odkazuji-k-tomu>

ITIN, C.M. Reasserthing the phylosophy of experiential education as a vehicle for change 21. century. *Jurnal of Experiential education* [online]. 1999, č. 22, [cit. 2011-01-18]. Dostupné z: [www.proquest.cz](http://www.proquest.cz)

JOHN, P Wilson, COLIN, Beard. The learning combination lock – an experiential approach to learning design. *Journal of European Industrial Training* [online]. 2003, č. 27, [cit. 2011-01-18]. Dostupné z: [www.proquest.cz](http://www.proquest.cz)

### **Příspěvky z webu**

ČINČERA, Jan. Envigogika 2010/V/3: Metodika evaluace programů environmentální výchovy. In: *Envigogika* [online]. 2010 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/metodiky/envigogika-2010v3/431-metodika-evaluace-programu-environmentalni-vychovy>

ROBERT. Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. In: *Artefiletika* [online]. 2004 [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

### **Metodické materiály**

DRAHANSKÁ, Petra. *Pracovní materiály metodického kurzu PŠL MEKKA*. Praha.

## **Seznam příloh**

<b>Příloha č. 1:</b> Fotodokumentace pořízená v průběhu realizace programu	53
<b>Příloha č. 2:</b> Vizuální podoba finálních masek	54
<b>Příloha č. 3:</b> Tabulka hitace	55
<b>Příloha č. 4:</b> Ukázka zpětnovazebného eseje z Triboluminiscence	56

**Příloha č. 1: Fotodokumentace pořízená v průběhu realizace programu**



**Obrázek 2: Realizace programu na kurzu Indiana Jones**



**Obrázek 3: Realizace programu na projektu ART pro ŽITek**



**Obrázek 4: Realizace programu na kurzu Triboluminiscenc**



## **Příloha č. 2: Vizuální podoba finálních masek**



**Obrázek 5: Masky na kurzu Indiana Jones**



**Obrázek 6: Masky na projektu ART proŽITek**



**Obrázek 7: Masky na Triboluminiscenci**

### Příloha č. 3: Tabulka hitace

	<i>Název programu</i>	<i>body</i>
1	Tančírna	5,00
2	Noční obrazy	5,00
3	Iluminace	5,00
4	Fotky	5,00
5	Archa úmluvy	4,92
6	Jak dědeček měnil	4,83
7	Masky II	4,83
8	SF arumentace	4,67
9	Sobota	4,67
10	Kuchyně - jídla	4,60
11	Pointilismus	4,58
12	Hry bez hranic	4,50
13	Humanus	4,50
14	Lávová řeka	4,50
15	Ponorky	4,50
16	Šankarovy kameny	4,42
17	Vysoká lana	4,33
18	Masky I	4,33
19	Sedmé nebe	4,33
20	Majáky	4,25
21	Hodina historie I	4,25
22	Povídání I	4,25
23	Povídání II	4,25
24	Argumentace II	4,25
25	Vyšetřování Dr. Jonese	4,17
26	Scrabble	4,17
27	Ubongo	4,17
28	Zelená karta	4,08
29	Cesta pro Kameny	4,08
30	Deníčky	4,08
31	Moai	4,00
32	Fashion	4,00
33	Limeriky	4,00
34	Hodina historie II	4,00
35	Ležatá osma	3,92
36	Peněženky	3,92
37	Triffidi	3,92
38	Hromnice	3,83
39	Vlajková abeceda II	3,83
40	Taneční maraton	3,83
41	Osmisícovky	3,75
42	Malování kamenů	3,75
43	Kámasútra race	3,67
44	Abigail	3,58
45	Vlajková abeceda I	3,55
46	Argumentace I	3,42
47	Cesta z nádraží	3,27
48	Sedánek	3,25
49	Dynamics	3,17
50	Obžerství	2,58

Tabulka 5: Hitace



## Příloha č. 4: Ukázka zpětnovazebního eseje z Triboluminiscence

**Drtivá Luminiscence v mém životě**

**Dne 15. 9. :** K této eseji se vracím už asi po třetí .....*(Dne 5.10. : oprava, už po čtvrté, a to několik týdnů poté, co jsem ji sice napsala, ale neodeslala – proto také není ve vašich Tribolubornících).....* ale stále ně a ně něco vyplodit...NEVÍM zda je to určitou nechutí k psaní,

přílišnou zahlceností všelijakými aktivitami,

nastavením priorit v mých aktivitách,

touhou o prázdninách opravdu nedělat nic do čeho se mi nechce,

nebo tím, že nevím co k Tribu napsat, protože se u mě pohybuje spíše v pocitové rovině,

nebo je mám už tak uzavřené že se v něm nechci už hrbat

...HMMM *dívodů proč by to tak mohlo být mě napadá celkem dost, ale jak to DOOPRAVDY je?*

?

?

?

?

*No nicméně dnes (15.9.) jsem mluvila se Šimonem o tom, že nepojedu na Tribu víkendovku a mám z toho takové úzkostné počty, že nejedu, které mě alespoň donutily sednout k pc a začít o Triboluminiscenci a mě konečně přemýšlet a potažmo i psát.*

Když zrovna teď přemýšlím nad Tribem, po pravdě mě **naskakuje v hlavě úvaha nad tím, zda příští Triboluminiscenci opravdu dělat či ne**. Už jsem na to kývla a byla s myšlenkou tvorby dalšího ročníku i opravdu ztotožněná

, však teď,

když mám „unavené“ období a vidím, že dělám opravdu spoustu aktivit zadarmo a už nemám čas na to vydělávat si a konečně se tak pomalu stavět na své nohy, mám z tvorby dalšího Tribu rozporuplné pocity.

<b>Proč se Triboluminiscence nevzdát?</b>	vyjadřovací schopností, vystupování před lidmi, navazování vztahů s novými lidmi...)
přináší mi spoustu nových zážitků	když jsem s ní již začala, nechci ji tak brzy opouštět
je vedena pod Lipnici, kterou jsem chtěla blíže poznat	<b>Proč se Triboluminiscence vzdát?</b>
je to tvůrčí prostor, který v lidech otevírá uvězněnou svobodu	odvádí mě od jiných činností a cítím neustálou povinnost něco pro Tribu dělat, která mě tíží (něco jako neustálé hlodání v hlavě: neměla bych pro Tribu dělat více)
protože lidi kteří na ni jedou jsou obohaceni o něco nepopsatelného co hýbe jejich životy	nebyla jsem spokojena s přípravnými tématy (některé pro mě byly unavné)
tým se kterým Tribu tvořím je ohromně rozmanitý a inspirativní	neuměla a ještě asi neumím se před Týmem úplně otevřít
další příprava Triboluminiscence by mi nemusela sebrat tolik času	protože bych ráda viděla proces tvorby a realizace jiného kurzu s jiným týmem.
posouvám si díky ní své osobní schopnosti (vedení lidí, komunikace,	

*Tak to je ke první úvaze o Tribu a já, která je pro mě taková nejvíce těžká. – Jen ÚVAHA nedělám zatím nijaké závěry, jen v sobě nechávám dozrát ten pocit a vygrát jej do definitivního rozhodnutí*

**Čím pro mě Tribu je?**

Abych mohla začít musím se vrátit k dobám už docela dalekým a to k Tribu 2010, kde jsem byla účastnicí. Přihlásila jsem se proto, že jsem se ve škole o Lipnici učila a považovala jsem ji za takového guru v prožitkové pedagogice. V prožitkové pedagogice jsem v té době viděla velký smysl, který snad stále ještě vidím a chtěla jsem se jí v mém budoucím životě zabývat. Tvorba a umění my bylo vždy blízké a tak jsem si podle zaměření Lipnických kurzů vybrala právě Triboluminiscenci.

**Co se stalo zásadního?**

Díky Tribu jsem si uvědomila a vyzkoušela, že už docházím do té fáze kdy já sama mohu začít tvořit takovéto kurzy a předávat tak zážitky lidem...že pokud chci jsem schopna Vést.

A podle toho jsem také ve svém životě začala jednat. Vytvořila jsem projekt ART proŽITek, zažádala o grant a začala Vést.

Dalším zásadním byli někteří lidé, kteří mi na Tribu přirostli k srdci a nějakým směrem mě ovlivnily a pošťouchli v mém životním plynutí. A to nejen během Triba, ale i po Tribu a vlastně i teď.

Podílení se na tvorbě Triboluminiscence 2011 mě taky připadalo jako dobrý postup v mém životě.

**Proč bych já měla psát o Triboluminiscenci a Mě?** *ptala jsem se dnes Šimona. VŽDYŤ JÁ JSEM HO TVOŘILA PRO DRUHÉ, ani ne tak pro sebe. Ale to nemůže být asi tak docela pravda co? A pokud je... JE TO ŠPATNĚ a není potom divu, že uvažuji nad tvorbou dalšího – co člověk dělá pro druhé a není si jist, že to sám chce nikdy nemá dobrý výsledek.*

Hmm je to nějaké těžké napsat čím je pro mě Triba. **Zásadní okamžiky, které si z letošního Triba pamatuji, jsou:**

Do tančírny přišla skupina lidí - některé známé a některé neznámé tváře...Těmhle lidem bych měla něco předat...(Tak se předved' holka)...V tu chvíli se ve mě rozlila absolutní lhostejnost k tomu co se bude dít.

Tvorba desky na Fejs Buk ve mě navodila klid...práce s barvami a jednoduchostí trojúhelníkových tvarů mě zabavila a uklidnila na celkem dlouhou chvíli.

Houpačka...chtěla bych tvořit houpačku - jsme šikovní, spolupracujeme, vymýšlíme, realizujeme...houpačka visí, je krásná a funguje přesně tak jak má - Centrum kinetické meditace.

Tanec, čeká nás taneční večer...dlouhá příprava s Leničkou - VELKÉ "Zvládneš to! Zvládneme to!"...Tančím s šátky vybízím k tanci, k příchodu do tanečního prostoru. Všichni tančí, hýbou se a tančí...juchúúú - ne všichni ne někdo zmizel a někdo netančí. Trojice - jsem jen jako průvodce a koukám se na krásu pohybu ostatních - je v tom síla!... jsem šťastná, když při ranní reflexi slyším o Martiččiném překonání v postoji k tanci, pohybu.

Ležíte v kruhu, bílé tváře - posmrtné masky. Zadání: Jak se vidím já? Jak se chci vidět? Jak mě vidí druzí?...malujeme...ČASOVÝ tlak - honem honem "tak snad nejsme ve škole aby jsi nás honila jako paní učitelka"...jenže já vím co nás ještě čeká vy ne! Povídání o maskách:

Pětiny krásně formulované věty

Evka a její záchvat smíchu s brekem při historce jak se viděla s Pajou v bytě

Nabádání Michala k tomu at' má odvalu k činům

Zlatoústý Zbřeh

Vendy se svým stromem, který má sílu opět růst

...

Spousta slov - otevřenost duší

...

Svíce, řev, draní se k cíli - "nemáš na to" "jsi nešikovná" "nemáš dost síly" "nechceš to"...boj - síla - touha se dobrat k cíli...všichni dojdou kam se derou

Medvidci...táhnoucí se sliz na který se nabalují další a další špíny a Vy je musíte pozřít

Mouka...lidé mazlíci se s moukou jako s plnohodnotným milencem, svoboda - tak intimní pohled, že raději odcházím na svou osobní intimní procházku krajinou

Děšť - už od 4 hodin vzhůru - buzení v pravidelných intervalech, lezu na střechu jurty a zakrývám ji plachtou, celé chlupaté nohy od ovčích chlupů...slejkávám celý den a další den

Tvorba...mazlení se se dřevem, neustálé hlazení, šmirglování, hlazení, dlatování, hlazení...plné ponoření do monotónní činnosti

Křest děl...přicházejí první návštěvníci a lehají na pohovku, hrají dámu a lavičku také rozebírají...loučení se se sochami : Obětím vhlédneš do krajiny - dřevo plné pozitivní energie - nabíjí!

Večer u ohně...co mi to dalo co mi to vzalo - nostalgie, únava, konec..... Mandala - už jsem jinde, zaplula jsem jen jak jsem chtěla. - Odjezd, Balení

Velká zpětná vazba Týmu...u hradu pod světlem lamp, u pomníku...

...

...

Vděk za zkušenost a Doznívání nejasných pocitů

Touha se více nevyjadřovat

*LAHAČOVÁ*